

Российский гуманитарный научный фонд
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
Российское психологическое общество
Херсонский государственный университет
Гродненский государственный университет имени Я. Купалы



СИСТЕМОГЕНЕЗ

УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Часть II

III. Психология учебной деятельности и готовности к обучению

IV. Психология творческого мышления и коммуникативной компетентности на основе системогенетического подхода

V. Психологическое консультирование в учебной и профессиональной деятельности: системогенетическое направление

VI. Системогенетический подход к целеобразованию

Материалы

VII Международной научно-практической конференции

20 - 22 октября 2015 года

**Ярославль
2015**

УДК 159.9.; 159.9.019
ББК 88.361 я 431; 88.4я431
С 409

Печатается по решению редакционно-издательского совета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

*Издание материалов
VII Международной научно-практической конференции
«Системогенез учебной и профессиональной деятельности»
осуществлено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда; проект № 15-06-14024*

Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть II. Психология учебной деятельности и готовности к обучению. Психология творческого мышления и коммуникативной компетентности на основе системогенетического подхода. Психологическое консультирование в учебной и профессиональной деятельности: системогенетическое направление. Системогенетический подход к целеобразованию : материалы VII Международной научно-практической конференции, 20-22 октября 2015 г., г. Ярославль / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. - Ярославль : Издательство ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2015. - 330 с.

ISBN 978-5-9906570-9-0

Состав организационного и программного комитета:

Председатель
программного комитета

В.Д. Шадриков

Председатель
организационного комитета

Ю.П. Поваренков

Программный комитет:

Н.П. Ансимова, Е.Е. Блинова, М.М. Далгатова, К.В. Карпинский, А.В. Карпов,
М.М. Кашапов, В.В. Козлов, В.А. Мазиллов, Н.В. Нижегородцева,
Ю.П. Поваренков, Г.А. Суворова

Оргкомитет:

О.Г. Александрова, Н.П. Воронин, Л.М. Даукша, Е.В. Карпова, М.М. Кашапов,
В.А. Мазиллов, Н.В. Нижегородцева, М.В. Новиков, Ю.Н. Слепко,
А.М. Ходырев, А.Э. Цымбалюк

Ответственный редактор

Ю.П. Поваренков

© ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2015.
© Авторы статей, 2015.

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ

| | | |
|--|---|-----------|
| Нижегородцева Н.В. | Понятие учебной деятельности и готовности к обучению в парадигме системогенетического подхода | 12 |
| Албегова И.Ф. Зарубина Ю.Н. Албегов Ф.Г | Особенности мотивации обучения студентов направления «Социальная работа» | 16 |
| Андреев П.В. | Формирование социальной ответственности у студентов посредством внедрения в образовательный процесс вуза элементов полисубъектного взаимодействия | 18 |
| Анучкин В.А. | Формирование правовой компетентности у современных специалистов в условиях послевузовского образования | 20 |
| Атрохова Т.В. | Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с разными показателями психологической готовности к обучению смысловому чтению | 22 |
| Ахмадуллина Э.А. | Интерактивные методы подготовки практического психолога | 24 |
| Баданина Л.П. Выдрякова О.М. | Организация адаптации к детскому саду | 26 |
| Бобкова М.В. Палт Е.А. | Особенности общения сотрудников в организациях с различным типом корпоративной культуры | 28 |
| Бочкарева О.В. | Вопросно-ответная форма проведения педагогического диалога | 30 |
| Бухалова И.М. | Проблемы системы дошкольного образования региона в области математического развития дошкольников | 32 |
| Власова Г.И. Турчин А.С. | О готовности студентов к оцениванию качества занятий воспитателя дошкольного образовательного учреждения | 35 |
| Власова Н.В. | Исследование взаимосвязи копинг-стратегий и факторов суицидальных рисков в подростковом возрасте (на примере учащихся кадетской школы-интерната) | 37 |
| Войтко О.К. | Взаимосвязь общих способностей и профессиональной речевой деятельности студентов-психологов | 40 |
| Главатских М.М. | Структура социально-психологической зрелости школьников (на примере младшего школьного возраста) | 42 |
| Грачева Л.Д. Фалетрова О.М. | Педагогические условия развития музыкальной памяти младшего школьника на уроке музыки | 44 |
| Даркина А.В. | Внедрение педагогических технологий в образовательный процесс в контексте реализации ФГОС СПО | 45 |

| | | |
|--|--|-----------|
| Даукша Л.М. | Нравственность и жизнестойкость студентов различных специальностей | 47 |
| Демина А.Ю. | Образ выпускника начальной школы, ориентированный на новые образовательные стандарты | 49 |
| Дружинина М.В. | Обеспечение качества профессионально-языкового образования в системогенезе университетского образования | 51 |
| Жукова Т.В. | Динамика компонентов психологической структуры учебной деятельности студентов бакалавриата | 53 |
| Зеленова М.Е. Баканов А.С. Лекалов А.А. Горнов С.В. | Исследование профессионального здоровья летных специалистов | 55 |
| Зотова Т.В. | Развитие интеллектуальных операций познавательных способностей школьников в учебной деятельности | 58 |
| Кабаева В.М. Барабанова В.В. Мухортова Е.А. | Из опыта изучения коммуникативных компетенций младших школьников в учебной деятельности | 59 |
| Кисляков П.А. Шмелева Е.А. | Формирование психологической культуры личности на основе системогенетического подхода | 61 |
| Коряковцева О.А. Плуженская Л.В. | Моделирование процесса управления инновационной деятельностью вуза | 64 |
| Коченко А.А. | Специфика учебной деятельности в процессе профессиональной переподготовки специалистов в системе послевузовского образования | 66 |
| Кравцова Е.М. | Модель развития субъектности детей в речевом творчестве методом игрового взаимообучения в «тройках» | 68 |
| Ледовская Т.В. | Проблема психологической структуры учебной деятельности студентов вуза и показатели ее успешности | 71 |
| Ледовская Т.В. Резчикова О.А. | Развитие защитного и совладающего поведения у студентов очной формы обучения в период обучения в вузе | 73 |
| Логотова Е.В. | Развитие когнитивных способностей учащихся начальной школы в условиях внедрения ФГОС второго поколения | 76 |
| Макарова К.В. Яздовская П.В. | Одаренность младших школьников как интеграция способностей по отношению к деятельности | 78 |
| Макеева Т.В. Соколова М.В. | Особенности организации учебной деятельности по подготовке социальных работников в Германии | 81 |
| Морозов А.В. Чебыкина А.В. | Значение здоровьесберегающих образовательных технологий для современной психолого-педагогической практики | 83 |

| | | |
|--|---|------------|
| Мотовилина Е.Г. | Специфика работы над фразеологизмами в младших классах | 85 |
| Нагорнов И.В. Угарова М.Г. Швецова С.В. | Влияние организационной культуры школы на качество образования | 88 |
| Носова Н.В. Цатурян М.О. | Формирование универсальных учебных действий у младших школьников во внеучебной деятельности | 90 |
| Овчаренко В.Д. | Жизнестойкость как ресурс преодоления психологической травмы студентами с инвалидностью | 92 |
| Орехова Н.В. | Взаимосвязь стилей детско - родительских отношений и уровня сформированности интеллектуальных операций мыслительных способностей младших школьников | 93 |
| Порядина В.А. | Проблема самоотношения у подростков старшего школьного возраста | 95 |
| Самохвалова А.Г. | Коммуникативные трудности первоклассников в учебной деятельности | 98 |
| Свинар Е.В. | Особенности развития высших психических функций обучающихся на начальном этапе обучения | 100 |
| Синявская М.А. Есина С.В. | Социометрия как инструмент повышения успеваемости учащихся | 103 |
| Смирнов А.А. | Системогенез адаптации студентов в вузе | 105 |
| Смирнова Н.А. | Развитие мнемических способностей младших школьников через операционные и личностно-регулирующие механизмы | 106 |
| Собакина О.А. | Различия личностных качеств у студентов - бакалавров разных годов обучения (на примере профиля подготовки: филологическое образование) | 108 |
| Соловьева А.А. | Особенность организации учебной деятельности на занятиях по иностранному языку | 110 |
| Соломонов А.Г. | Включение психофизиологических деятельностных тестов в системы BIG DATA образовательного оценивания | 112 |
| Сольнин Н.Э. Морозова Е.А. | Структура психологической готовности к обучению в вузе выпускников гуманитарного и технического профилей обучения | 116 |
| Сорокоумов С.П. | Отход от генерализации при определении содержания учебных дисциплин как нарушение системогенеза построения модулей | 118 |
| Сорокоумова В.Н. | Метод интроспекции в аспекте системогенеза профессиональной деятельности студентов | 119 |
| Стефанова А.И. | Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами музыки | 121 |

| | | |
|---|--|------------|
| Субботина Л.Ю. | Системный подход в профессиональном обучении: проблемы и реалии | 123 |
| Суворова Г.М. | Условия формирования компетенций бакалавров при изучении безопасности жизнедеятельности | 128 |
| Сушков И.Р. Козлова Н.С. | Психологические особенности лиц, нереализованных в профессиональной сфере | 131 |
| Троешестова Д.А. Ярдухина С.А. | Психолого-педагогическое сопровождение первокурсников из числа одаренной молодежи | 133 |
| Ундозерова А.Н. | Использование методов структурирования информации в процессе формирования информационной культуры будущего военного специалиста | 135 |
| Усанина Н.С. Бугайчук Т.В. | Управление инклюзивными процессами в образовании (на примере МДОУ «Детский сад № 109» г. Ярославля) | 138 |
| Фалетрова О.М. | Возможности музыки в здоровьесбережении школьников | 139 |
| Фокина И.В. | Эссе как средство развития у студентов общей, профессиональной и психологической культуры | 141 |
| Чупин Н.В. Аракчеева С.А. Леонидова С.Л. Веденьев М.П. | Социально-педагогическое сопровождение саморазвития детей в условиях оздоровительного образовательного учреждения (на примере школы-интерната) | 144 |
| Шкирев Я.Р. | Развитие творческих способностей школьников в вокально-инструментальном ансамбле | 146 |
| Щепеткова С.С. Изюмова Н.Д. | Условия и результаты реализации ФГОС на ступени начального общего образования | 148 |
| Яценко Т.Е. | Социально-психологические компетенции в области девиктимизации учащихся в составе общепрофессиональных компетенций будущих педагогов | 151 |
| Яшин А.Д. Дунаев Д.А. | К вопросу порождения типовых математических задач в компьютерных тестирующих системах | 153 |

ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ОСНОВЕ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

| | | |
|--------------------------|---|------------|
| Кашапов М.М. | Системогенетический подход как основа событийно-когнитивного понимания психологических механизмов конфликтности | 158 |
| Александрова Е.С. | Влияние личностных качеств на способность к включению в субъект-совместные взаимодействия | 164 |
| Антоненко И.В. | Системогенез доверия в межличностном общении | 166 |

| | | |
|---|---|------------|
| Антоненко И.В. Карицкий И.Н. | Социальная психология системогенеза одежды и моды | 168 |
| Ахунова И.Г. Нурмухамбетова С.К. | Исследование психоэмоционального состояния родителей, воспитывающих детей с аутичным спектром и здоровых детей | 170 |
| Бабылева О.Н. | Целевые компоненты развития коммуникативной компетентности у будущих педагогов дошкольного образования | 173 |
| Башкин М.В. | Коммуникативная компетентность профессионала | 175 |
| Быстров А.Н. Кузнецова И.В. | Влияние сетевых сообществ на коммуникативные способности студентов вуза | 177 |
| Виноградова И.В. | Теоретико-методологическое исследование психологических факторов, влияющих на формирование образа компании у молодых специалистов | 179 |
| Гаюрова Ю.А. | Проблема развития этнической культуры студента как основы этнокультурной толерантности | 181 |
| Главатских В.Г. | К постановке проблемы изучения культуры субъекта при исследовании конфликтов | 183 |
| Гринько Е.Н. Пошехонова Ю.В. | Мотивационные особенности репрезентации конфликтной ситуации у студентов вуза | 185 |
| Доссэ Т.Г. Куликов А.Ю. Янбых С.Л. | Развитие инновационного потенциала педагога: психолого-педагогический аспект | 187 |
| Иванов Е.А. Турчин А.С. | Особенности междисциплинарного подхода к развитию коммуникативной и гностической функций педагога-профессионала | 190 |
| Конева Е.В. Солондаев В.К. | Особенности мышления профессионала в условиях иерархического взаимодействия | 193 |
| Лидская Э.В. Мдивани М.О. | Условия порождения субъект-совместных взаимодействий | 195 |
| Медведева Ю.С. | Научная мотивация и метакогнитивные процессы студентов технического и гуманитарного направлений | 198 |
| Мешкова Н.В. | К вопросу о диагностике креативности | 200 |
| Нурлигаянова О.Б. | Проблема профессиональной толерантности | 202 |
| Одинцова М.А. | Профессионально-педагогическая культура учителя как основа предупреждения школьной травли | 203 |
| Ольховатова Н.Б. | Роль школьной службы медиации в оптимизации стилей педагогического общения | 205 |
| Панов А.Ю. Белик В.В. | Социальная среда организации и становление стилей делового общения сотрудников | 207 |

| | | |
|--|---|------------|
| Пахно И.В. | Метасистемный подход в исследовании инновационной активности личности | 209 |
| Петрова Л.Е. | Индивидуальный стиль мышления в процессе формирования профессиональной компетентности будущего специалиста | 211 |
| Полянская С.А. | Коммуникативная компетентность педагога как критерий его профессионализма в процессе психологического воздействия | 213 |
| Прияткина Н.Ю. | Образовательная среда педагогического вуза как условие развития творческого отношения будущих учителей к профессиональной деятельности | 215 |
| Самаль Е.В. Винцусь И.И. | Особенности коммуникативной толерантности и психического выгорания у разных категорий медицинских работников, работающих с онкобольными | 217 |
| Самаль Е.В. Мыслик А.В. | Особенности коммуникативной компетентности у торговых работников с разным типом мотивации профессиональной деятельности | 219 |
| Серафимович И.В. | Метакогнитивная направленность надситуативного мышления и креативность | 222 |
| Сидорова А.Д. | Определение проблемы педагогической толерантности в психологии и педагогике | 224 |
| Соколовская О.К. | Роль личностных особенностей в научно-исследовательской деятельности студентов-психологов | 226 |
| Солынин Н.Э. Ледовская Т.В. | Психологическая структура этнической толерантности учащихся с разными индивидуально-типологическими особенностями | 228 |
| Солынин Н.Э. Шейнова Е.А. | Взаимосвязь личностных особенностей подростков с типом межличностных отношений в группе | 230 |
| Сутович Е.И. | Учет специфики профессионального общения в процессе формирования коммуникативной компетентности офицерских кадров | 232 |
| Флоровский С.Ю. | Личностные ограничения социально-коммуникативной компетентности и успешность профессионального становления | 234 |
| Юферова М.А. Фурманова Ю.С. | Специфика межличностных конфликтов подростков, воспитывающихся в условиях детского дома | 237 |

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ
В УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ**

| | | |
|----------------------|---|------------|
| Суворова Г.А. | Системогенетическая парадигма в психологии | 242 |
| Абрамова М.Г. | Исследование интересов младших школьников в сфере учебных предметов в целях психологического консультирования | 250 |

| | | |
|--|---|------------|
| Арпентьева М.Р. | Современные стратегии психотерапевтической помощи | 252 |
| Барышев Ю.Н. | Психологическое консультирование педагогов по развитию способностей у первоклассников | 255 |
| Вялых Э.В. | Психологическое консультирование родителей и учителей на этапе адаптации первоклассника к учебной деятельности | 257 |
| Гаврилова Л.В. Козлова М.А. | Вопросы страхов и тревожности в психологическом консультировании родителей младших школьников | 259 |
| Данилова А.С. | Об эффективности социального сопровождения молодой семьи | 261 |
| Клюева Н.В. Москаленко Н.В. | Значение личной истории для профессиональной деятельности психолога-консультанта | 263 |
| Козлова М.А. | Использование идей Л.Н. Толстого в психолого-педагогическом консультировании учителей начальных классов | 266 |
| Нестеренко Т.Н. | Психологическое консультирование педагогов и родителей по вопросам адаптации первоклассников к школе | 268 |
| Ракигина О.В. | Совершенствование профессиональной компетентности преподавателей вуза как задача психологического консультирования | 270 |
| Ранджиткар Г.К. | Психологическое консультирование педагогов по формированию мотивации учебной деятельности младших школьников | 272 |
| Ранджиткар Г.К. | Проблемное поле психологического консультирования в начальной школе | 274 |
| Суворова Г.А. | О структуре курса «Теоретические основы психологического консультирования» в системе вузовской подготовки магистров | 276 |
| Чумакова К.В. | Эмоциональная регуляция познавательных способностей младших школьников | 278 |
| Шубина Е.Ф. | Профконсультация: возможность диалога | 280 |
| Яздовская О.С. | Психологическая помощь учителя родителям при записи детей в школу | 282 |
| Яздовская П.В. | Психологическое консультирование педагогов по проблемам воспитания | 283 |

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЮ

| | | |
|--|---|------------|
| Ансимова Н.П. | Формирование учебной цели в младшем школьном возрасте | 288 |
| Алехин А.Н. Королева Н.Н. Осташева Е.И. | Представления о профессиональной самореализации у подростков с просоциальным и саморазрушающим поведением | 291 |

| | | |
|---|--|------------|
| Балашова И.В. | Мотивация учебно-познавательной деятельности гетерогенных групп, обучающихся в открытом образовании | 293 |
| Галяутдинова С.И. Ахмадеева Е.В. | Осознанный выбор профессии как условие психологической безопасности личности | 295 |
| Гиниятова З.М. | Компетентностный подход в системе профессиональной подготовки психолога | 297 |
| Горанская Е.И. | Профессиональная направленность педагогов с разным типом профессиональной мобильности | 299 |
| Горбунова Л.Г. | Предпрофессиональная подготовки кадетов к будущей профессиональной деятельности | 301 |
| Давудова А.Р. | Проблема адаптации студентов к условиям обучения в вузе | 303 |
| Дворникова Е.В. | Анализ жизненных планов студентов направления «Социальная работа» | 304 |
| Ковалевская Е.В. | Постановка карьерных целей старшеклассниками в условиях интерактивного обучения | 306 |
| Ларионова Н.О. | Проявления субъектности студентов учреждений высшего образования с различным уровнем учебной активности | 308 |
| Ледовская Т.В. Козлова Э.О. | Специфика психологической структуры учебной деятельности старшеклассников с разными индивидуально-типологическими особенностями (на примере старшеклассников - экстравертов) | 311 |
| Слепко Ю.Н. | Формирование целей учебной деятельности в период обучения в вузе | 314 |
| Сысоева Е.В. | Современный вуз как пространство развития субъектности студента | 318 |
| Тарханова И.Ю. Ардабацкая И.А. | Образовательные цели личности в контексте социализации | 320 |
| Чеснокова Л.Н. Гессе Ж.Ф. | Изучение мотивации учебной деятельности студентов первого курса | 323 |
| Яшин А.Д. Дунаев Д.А. | Проблемы порождения типовых форм контроля образовательных результатов обучающихся | 325 |
| | Принятые в издании сокращенные наименования учреждений | 327 |

III

**ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И
ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ**

д.пс.н., профессор

Надежда Викторовна НИЖЕГОРОДЦЕВА

ПОНЯТИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ПАРАДИГМЕ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Нижегородцева Н.В.

д.пс.н., профессор, зав. кафедрой педагогической психологии ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье раскрыты понятия учебной деятельности, готовности к обучению, психологической структуры учебной деятельности в авторской концепции системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению. В качестве методологической основы проведенного автором исследования выступает концепция системогенеза деятельности и способностей В.Д. Шадрикова. Использование системогенетической методологии позволяет преодолеть ограничения традиционного подхода к исследованию учебной деятельности.

The article deals with the concept of training activities, willingness to learn, the psychological structure of educational activity in the author's conception systemogenesis training activities and willingness to learn. As a methodological basis of the author's research supports the concept systemogenesis activities and abilities V.D. Shadrikova. Using sistemogeneticheskoy methodology overcomes the limitations of the traditional approach to the study of educational activity.

Ключевые слова

Учебная деятельность, готовность к обучению, системогенез деятельности.

Training activities, willingness to learn, systemogenesis activities.

Исследования учебной деятельности составляют обширную область современной педагогической психологии. Развитие взглядов на сущность процессов и условия эффективного усвоения накопленного в истории человечества опыта и становление психологической теории учебной деятельности имеют свои предпосылки и достаточно долгую историю.

Вместе с тем понятие «учебная деятельность» в научных исследованиях начали активно использовать сравнительно недавно (в 60 гг. прошлого века), во многом благодаря работам Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [2; 3; 10]. На основе общей теории деятельности и достижений в области возрастной и педагогической психологии Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов разработали *концепцию учебной деятельности*, которая оказала существенное влияние на развитие психологии учебной деятельности и послужила основой многочисленных исследований различных ее аспектов в отечественной и зарубежной психологии (А.К. Маркова, И.И. Ильясов, В.В. Репкин, В.Я. Ляудис, И. Ломпшер, Г.А. Цукерман и др.). В рамках этого подхода *учебная деятельность* определяется как деятельность, направленная на усвоение обобщенных теоретических знаний и соответствующих им способов деятельности [3; 7]. Главное *содержание* учебной деятельности составляет усвоение обобщенных способов действий в сфере научных понятий. Ее *результатом* и в то же время основой дальнейшего обучения является развитие теоретического мышления учащихся. *Структуру учебной деятельности* составляют: мотивы учения, учебные задачи, учебные действия, действия контроля и оценки (самооценки). В процессе обучения структурные компоненты осваиваются неравномерно: вначале происходит усвоение действий контроля и оценки, затем - выделение учебной задачи и соответствующих ей учебных действий. Критерием сформированности учебной деятельности является принятие учащимся учебной задачи. Основная линия *формирования учебной деятельности* - процесс постепенной передачи выполнения отдельных компонентов деятельности педагогом учащемуся. Считалось, что ребенок, пришедший в школу, не владеет учебной деятельностью, она формируется на протяжении начального периода обучения, к окончанию начальной школы у нормально развивающегося школьника должна быть сформирована учебная деятельность. Авторы концепции подчеркивали, что такое понимание учебной деятельности отличается от более широкого определения учения как осознанной деятельности, направленной на усвоение знаний и выполнение учебной работы (В.В. Давыдов, А.К. Маркова). Вместе с тем отмечается специфика содержания, структурной организации и механизмов функционирования учебной деятельности и ее отличие от других видов деятельности человека (игровой, трудовой).

Говоря о концепции учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, необходимо отметить вклад исследований, выполненных на ее основе, в развитие психологии учебной деятельности и системы начального образования. Основные заслуги авторов заключаются в следующем: выделение проблематики учебной деятельности в самостоятельную область педагогической психологии; определение понятия «учебная деятельность» и дифференциация его содержания от смежных понятий (научение, усвоение, обучение); введение понятия «структура

учебной деятельности», описание структурных компонентов учебной деятельности; исследование динамики формирования учебной деятельности в начальный период обучения.

Вместе с тем концепция учебной деятельности имеет ряд ограничений, которые затрудняют использование полученных результатов для решения актуальных задач психологии учебной деятельности: ограничение содержания и целей учебной деятельности развитием теоретического мышления; ограничение возрастного диапазона формирования и развития учебной деятельности младшим школьным возрастом; использование аналитической стратегии исследования.

Ограничение содержания и целей учебной деятельности развитием теоретического мышления в значительной степени сузило предмет исследования, исключив из круга изучаемых феноменов механизмы усвоения содержания образования, не основанные на логических обобщениях. Между тем, эмпирически установлено, что существуют разные стратегии усвоения опыта, обусловленные нейрофизиологическими особенностями работы головного мозга [6]. По сути, концепция учебной деятельности объясняет механизмы усвоения школьной программы учащимися с «левополушарным» типом организации психических функций, в то время как «правополушарные» школьники используют иные механизмы усвоения. Т.В. Габай отмечает необходимость более широкого определения цели учебной деятельности, включения в нее усвоения эмпирического опыта учащимися, «...объем которого в общей массе человеческого опыта всегда был и остается весьма значительным» [1; С. 80]. И.И. Ильясов дополнительно к понятию «учебная деятельность» в трактовке В.В. Давыдова вводит более широкое понятие «деятельность учения», определяя его как «...целенаправленное усвоение индивидом социально-выработанного опыта, любых практических и научных (эмпирических и теоретических) знаний и деятельностей в условиях организованного обучения» [7; С. 136].

Существуют разные точки зрения по вопросу о возрасте начала формирования учебной деятельности. Авторы концепции учебной деятельности считают, что ребенок, пришедший в школу, не владеет учебной деятельностью, она формируется на протяжении начального периода обучения.

Концепция учебной деятельности ориентирована на младший школьный возраст. Исследование психологических особенностей и специфики учебной деятельности учащихся средней школы и различных видов профессиональных образовательных учреждений (в том числе - студентов) - малоразработанное и, вместе с тем, актуальное направление современной психологии.

В заключение следует отметить, что в концепции учебной деятельности фактически не разводятся внешне-предметная и психологическая стороны (в структуре учебной деятельности наряду со способностями выделяются как рядоположный компонент предметные исполнительские действия), что «размывает» и делает неопределенным предмет собственно психологического анализа учебной деятельности.

Применение методологии системогенетического подхода (В.Д. Шадриков, В.Н. Дружинин, А.В. Карпов, Ю.П. Поваренков и др.) для анализа учебной деятельности и готовности к обучению [5] позволили преодолеть ограничения традиционной концепции учебной деятельности, определить новые перспективы исследований в этой области, выявить общие закономерности и возрастные особенности формирования учебной деятельности на разных уровнях образования - дошкольном (Н.В. Нижегородцева), школьном (Н.В. Нижегородцева, Т.В. Атрохова), профессиональном (Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова), послепрофессиональном (Н.В. Нижегородцева, Е.Н. Вадурин), конкретизировать понятия учебной деятельности и готовности к обучению в соответствии с системными представлениями о функциональном единстве психики и деятельности.

В парадигме системогенетического подхода развитие деятельности рассматривается как становление и развитие психологической структуры деятельности (ПСД) [8; 9].

В рамках концепции системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению [5] определены понятия: учебная деятельность; готовность к обучению; психологическая структура учебной деятельности - ПСДу), ее организация, содержание, типология; общие закономерности и специфика системогенеза ПСДу на разных уровнях образования.

В исследовании психологической структуры учебной деятельности на разных уровнях образования мы выделили три генетические формы учебной деятельности: элементарная учебная деятельность (дошкольное образование, начало обучения в школе), активно развивающаяся учебная деятельность (начальное школьное образование), развитая форма учебной деятельности (основное школьное, профессиональное, послепрофессиональное образование). Психологическая структура (система) учебной деятельности развитой формы представляет собой динамичное образование, которое активно совершенствуется и перестраивается в соответствии с меняющимися целями обучения (самообучения) в соответствии с требованиями непрерывности современного образования.

Учебная деятельность - это специально организованная специфическая форма сознательной активности человека, направленная на усвоение определенной части культуры, включенной в содержание образования, и новых для субъекта видов деятельности.

Учебная деятельность - это сознательная форма активности человека, которая осуществляется в процессе обучения при непосредственном руководстве со стороны педагога (обучающего) и нормативно регулируется: содержание и формы учебной деятельности определяются образовательными стандартами и учебными планами. Основу обучения составляет усвоение нормативно-одобренного способа деятельности.

В отличие от других видов деятельности (игровой, трудовой) учебная деятельность не имеет своего специфического содержания, ее содержание на каждом этапе обучения составляют новые для субъекта виды деятельности.

Психологическая структура учебной деятельности (ПСДу) - целостное единство учебно-важных качеств и их взаимосвязей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность. В соответствии с общей архитектурой деятельности [8] психологическая структура учебной деятельности (ПСДу) включает пять функциональных блоков учебно-важных качеств (личностно-мотивационный блок, блок принятия учебной задачи, представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности, информационная основа учебной деятельности, блок управления деятельностью).

Учебно-важные качества (УВК) - качества учащегося, образующие психологическую структуру учебной деятельности.

Готовность к обучению - интегральное свойство индивидуальности человека, включенного в процесс обучения, отражающее качественно-количественную характеристику его деятельности. С процессуальной точки зрения *обучение* включает в себя деятельность преподавателя (педагогическую деятельность) и деятельность учащегося (учебную деятельность). В отношении преподавателя «готовность к обучению» является готовностью к профессиональной педагогической деятельности; в отношении учащегося - готовностью к учебной деятельности.

Психологическая готовность к учебной деятельности - интегральное свойство индивидуальности человека, отражающее уровень развития и качественную специфику психологической структуры учебной деятельности учащегося (ПСДу). Таким образом, качественно-количественные показатели развития и степень сформированности ПСДу определяют уровень готовности учащегося к обучению.

В отношении учащегося как субъекта образовательного процесса определены понятия «стартовая готовность к обучению» и «вторичная готовность к обучению».

Стартовая готовность к обучению - интегральное свойство индивидуальности учащегося, отражающее уровень развития и качественную специфику психологической структуры учебной деятельности на этапе ее освоения (в начале систематического школьного обучения). Стартовая готовность к обучению формируется в дошкольном возрасте на основе и в структуре игровой деятельности. *Вторичная готовность к обучению* - интегральное свойство индивидуальности учащегося, отражающее уровень развития и качественную специфику психологической структуры учебной деятельности на этапе освоения нового для него вида деятельности (применительно к начальному обучению - освоение чтения, письма и математики, применительно к профессиональному обучению - освоение профессиональной деятельности). По своей сути «стартовая готовность к обучению» - готовность к усвоению учебной деятельности, «вторичная готовность к обучению» - готовность к усвоению новых видов деятельности (на основе учебной деятельности).

Выявлены *общие закономерности системогенеза* учебной деятельности на разных уровнях образования. Установлено, что психологическая структура учебной деятельности на всех уровнях образования соответствует общей архитектуре деятельности и включает пять функциональных блоков индивидуально-психологических качеств учащихся (УВК), обеспечивающих реализацию учебной деятельности. Во всех возрастных группах учащихся (дошкольники, школьники, студенты, взрослые) выявлена значимая связь количественных показателей развития ПСДу с показателями успешности обучения, что позволяет сделать вывод о том, что готовность к обучению на всех уровнях образования обусловлена степенью сформированности учебной деятельности обучающихся. Выявлены пять основных типов/анти типов ПСДу: мотивационный, целевой, знаниевый, информационный, управленческий. Существуют индивидуальные различия ПСДу, которые обусловлены ее организацией и уровнем развития УВК. На количественном уровне индивидуальные особенности развития ПСДу отражают интегральный показатель готовности к обучению, на качественном - отнесение к типу/анти типу ПСДу. Учебная деятельность начинает формироваться как

целостная структура УВК в дошкольном возрасте в структуре игровой деятельности, к началу школьного обучения имеет уже достаточно сформированную (элементарную) форму, что позволяет учащемуся учиться с первых дней в школе. В процессе развития психологической структуры учебной деятельности происходит оптимизация ее структуры и компонентного состава, психологическая структура учебной деятельности в процессе обучения приобретает свойства системы.

Специфика учебной деятельности на разных уровнях образования обусловлена особенностями организации и уровнем развития ПСДу, компонентным составом компонентов (УВК) психологической структуры учебной деятельности.

Библиографический список.

1. Габай, Т. В. Учебная деятельность и ее средства [Текст] / Т. В. Габай. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. - 255 с.
2. Давыдов, В. В. Концепция учебной деятельности школьников [Текст] / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // Вопросы психологии. - 1981. - № 6. - С. 13-26.
3. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст] / В. В. Давыдов. - М.: Педагогика, 1986. - 240 с.
4. Ильясов, И. И. К проблеме анализа учения как деятельности [Текст] / И. И. Ильясов, О. Е. Мальковская // Психология учебной деятельности школьников. - М., 1982. - С. 136 - 142.
5. Нижегородцева, Н. В. Психологическая готовность детей к обучению в школе [Текст] / Н. В. Нижегородцева. - Дис. ...доктора психол. наук, 19.00.07. - М., 2001. - 483 с.
6. Ротенберг, В. С. Мозг. Обучение. Здоровье [Текст] / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. - М.: Просвещение, 1989. - 239 с.
7. Формирование учебной деятельности школьников [Текст] / под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. - М.: Педагогика, 1982. - 215 с.
8. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Наука, 1982. - 183 с.
9. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Изд. Корпорация «Логос», 1994. - 320 с.
10. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие: избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин / Под ред. Д. И. Фельдштейна. - М.-Воронеж, 2001. - 375 с.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

Албегова И.Ф.

д.с.н., профессор кафедры социальных технологий
факультет социально-политических наук ЯрГУ (Россия, Ярославль)

Зарубина Ю.Н.

к.п.с.н., ассистент кафедры социальных технологий
факультет социально-политических наук ЯрГУ (Россия, Ярославль)

Албегов Ф.Г.

ст.преп. кафедры социальных технологий
факультет социально-политических наук ЯрГУ (Россия, Ярославль)

Представлены результаты авторского исследования мотивации обучения студентов по направлению «Социальная работа», выявлены ее особенности и дифференциация по степени значимости.

Presents results of the research on learning motivation of students in the direction of "Social work", revealed its features and differentiation in order of importance.

Ключевые слова

Образование, бакалавриат, социальная работа, студенты, обучение, мотивация, исследование, профориентация.

Education, bachelor's degree, social work, students, training, motivation, research, career guidance.

В Ярославском государственном университете им. П.Г. Демидова подготовка будущих социальных работников ведется с 1995 года. Преподаватели кафедры исследуют мотивацию выбора данной профессии и направления обучения с 1996 года, используя при этом разнообразные социально-психологические методики [1; 2; 3; 4].

В самом общем виде мотивация к деятельности понимается как совокупность движущих сил, побуждающих человека к осуществлению определенных действий.

Учебная мотивация — это частный вид мотивации, включенной в учебную деятельность. Под мотивом учебной деятельности понимают все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т.д.

Мотивация учебной деятельности представляет собой систему, которая характеризуется направленностью, устойчивостью и динамикой. Поэтому при анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий мотив, но и учесть всю структуру мотивационной сферы человека.

В авторском исследовании, проведенном в апреле 2015 года, приняли участие 44 студента, получающих степень бакалавра по направлению «Социальная работа» (15 студентов второго курса, 14 - третьего и 15 - четвертого). По результатам исследования были получены следующие данные.

У студентов второго курса было выявлено явное преобладание мотивов по шкалам «приобретение знаний» и «получение диплома». Средний балл группы составил по данным шкалам 5,36 и 4,9 соответственно. Если учитывать тот факт, что максимальный балл по шкале «приобретение знаний» составляет 12,6, а по шкале «получение диплома» - 10, то полученные данные свидетельствуют о достаточно высоком уровне этих видов мотивации. По шкале «овладение профессией» среднегрупповой балл составляет 3 при 10 максимально возможных, что может свидетельствовать либо о неадекватном выборе будущей профессиональной деятельности, либо об отсутствии у второкурсников четкого видения ее особенностей и перспектив.

Аналогичный расклад преобладающих мотивов наблюдался и при анализе результатов исследования студентов третьего курса. Однако в данном случае ориентация на приобретение знаний выше, чем у второкурсников. 7,3 составляет среднегрупповой балл по данной шкале. По шкале «получение диплома» результат в группе составляет 5,3 балла, а по шкале «овладение профессией» по-прежнему самый низкий из трех и составляет 1,9.

Анализ результатов исследования у студентов четвертого курса показал, что так же, как и у двух других групп, в структуре мотивации учебной деятельности преобладают мотивы «приобретения знаний» и «получение диплома» - 6,8 баллов и 5,6 соответственно. Среднегрупповой балл по шкале «овладение профессией» составил 1,8.

Групповая беседа, проведенная со студентами третьего и четвертого курсов, показала, что в целом они довольны выбором будущей профессии. Цели и функции, которые выполняет в обществе

социальная работа как профессиональная и практическая деятельность, соответствуют личностным качествам и ценностным ориентациям студентов. Однако отсутствие на данный момент достойного, на их взгляд, материального вознаграждения, делает эту профессию малопривлекательной в плане возможного трудоустройства и карьерного роста. Большая часть студентов высказалась положительно относительно возможности работы по специальности в случае более высокой оплаты труда в социальной сфере.

Методика А. А. Реана, В. А. Якунина определяет значимость предложенных мотивов. Список состоит из следующих 16 мотивов: 1) стать высококвалифицированным специалистом; 2) получить диплом; 3) успешно продолжить обучение на последующих курсах; 4) успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»; 5) постоянно получать стипендию; 6) приобрести глубокие и прочные знания; 7) быть постоянно готовым к очередным занятиям; 8) не запускать предметы учебного цикла; 9) не отставать от сокурсников; 10) обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности; 11) выполнять педагогические требования; 12) достичь уважения преподавателей; 13) быть примером сокурсникам; 14) добиться одобрения родителей и окружающих; 15) избежать осуждения и наказания за плохую учебу; 16) получить интеллектуальное удовлетворение.

Для каждого студента проводится качественный анализ ведущих мотивов учебной деятельности. По всей выборке определяется частота выбора того или иного мотива. Чем чаще выбирается тот или иной мотив, чем выше его ранг, тем более доминирует он в системе мотивов.

Анализ полученных результатов показал, что наиболее значимыми мотивами обучения для студентов второго курса являются: «стать высококвалифицированным специалистом»; «получить диплом»; «приобрести глубокие и прочные знания»; «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности»; «добиться одобрения родителей и окружающих».

Мотивационный профиль студентов третьего курса, согласно данной методике, имеет схожую структуру, но здесь присутствует и новый, по сравнению с второкурсниками, мотив - «получить интеллектуальное удовлетворение». Тот же мотив, наряду с вышеприведенным списком предпочтений, присутствует и у студентов четвертого курса, и, кроме того, и мотив «постоянно получать стипендию».

В целом, в ходе исследования авторами было выявлено, что ведущими мотивами учебной деятельности студентов направления «Социальная работа» являются: «приобрести знания», «получить диплом», «стать высококвалифицированным специалистом», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «получить интеллектуальное удовлетворение», «добиться одобрения родителей и окружающих».

Наименее значимыми для студентов стали мотивы: «овладение профессией», «выполнение педагогических требований и достижение уважения преподавателей», «не отставать от сокурсников» и другие.

Следует помнить, что учебная деятельность всегда полимотивирована: ее мотивы не существуют в изолированном виде, а выступают в сложном взаимопереплетении и взаимосвязи.

Таким образом, авторские исследования, проведенные в Ярославском государственном университете им. П.Г. Демидова, позволили выявить особенности мотивации обучения студентов направления «Социальная работа». Среди них преобладают такие, как: «приобрести знания», «получить диплом», «стать высококвалифицированным специалистом», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «получить интеллектуальное удовлетворение», «добиться одобрения родителей и окружающих».

Библиографический список.

1. Албегов, Ф.Г., Козлов, В.В. Мотивация молодежного добровольчества и пути ее повышения в условиях кризисной трансформации российского общества [Текст] / Ф.Г. Албегов, В.В. Козлов // Шестдесят восьмая всероссийская научно-техническая конференция студентов, магистрантов и аспирантов высших учебных заведений с международным участием: сб. материалов конференции. - Ярославль: ЯГТУ, 2015. - С.1203-1211.
2. Албегова, И.Ф. Исследование мотивации социальных работников [Текст] / И.Ф. Албегова // Социологические исследования. - 2005. - №1. - С.4-8.
3. Албегова, И.Ф., Попова, А.В., Албегов, Ф.Г. Особенности становления субъекта профессиональной деятельности в высшей школе [Текст] / И.Ф. Албегова, И.В. Попова, Ф.Г. Албегов // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции - Ярославль: ЯГПУ, 2009. - С. 84-85.

4. Албегова, И.Ф., Зарубина, Ю.Н. Мотивация обучения студентов специальности «Социальная работа» [Текст] / И.Ф. Албегова, Ю.Н. Зарубина // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции - Ярославль: ЯГПУ, 2009. -С. 193-194.

УДК 159.9

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА ЭЛЕМЕНТОВ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Андреев П.В.

к.п.н., доцент кафедры психологии Балашовский институт (филиал) СГУ (Россия, Балашов)

В статье представлены результаты исследования особенностей развития социальной ответственности студентов, обучающихся на основе внедрения элементов полисубъектного взаимодействия в практику высшего образования.

The article contains the results of the research which are devoted to the features of the development of students' social responsibility who are studying elements of polysubject interaction in the higher education's practice.

Ключевые слова

Полисубъектное взаимодействие, социальная ответственность.

Polysubject interaction, social responsibility.

Воспитание социально ответственной личности выступает одной из главных задач современного образования. Изучая проблему социальной ответственности, большинство исследователей описывают содержание и структуру данного процесса, но при этом не выделяют условия, необходимые для ее развития. Все это ведет к трудностям практического решения проблемы по развитию социальной ответственности учащейся молодежи. Данный факт является основанием для изучения психолого-педагогических условий, необходимых для развития социальной ответственности студентов.

Анализ научной литературы позволяет выделить три основных подхода к проблеме развития социальной ответственности. В рамках *личностного подхода* ответственность рассматривается как качество личности. На личностном уровне ответственность связана с локусом контроля, т.е. склонностью субъекта видеть источник управления своей жизнью преимущественно либо во внешней среде, либо в себе (К. Муздыбаев, М.А. Осташева и др.). В центре внимания *мотивационного подхода* находится исследование мотивационных характеристик ответственности. В контексте данного подхода основным фактом саморегуляции, обуславливающим развитие социальной ответственности, является эмоциональное переживание ответственности. В сознании личности ответственность выступает как перспектива развития ее потребности в саморегуляции. Важнейшими компонентами ответственности выступают ценностные ориентации и социально-ценные мотивы (К. А. Абульханова-Славская, В.Г. Асеев, А.К. Маркова и др.). В рамках *когнитивного подхода* изучаются факторы, определяющие уровень осмысленности отношений субъекта к выполняемому действию. (К.А. Климова, Л.В. Шевченко и др.).

Мы понимаем социальную ответственность как сложное личностное образование, включающее способность к самоанализу, самоконтролю, умение дать оценку собственным поступкам, готовность нести ответственность за собственное поведение и поведение других людей.

Рассматривая проблему развития социальной ответственности, мы выделяем в ее психологическом содержании четыре компонента [2]: когнитивный, мотивационный, эмоциональный и поведенческий. *Когнитивный компонент* включает в себя представления об ответственности, ее социальном содержании, способах ее осуществления в совместной деятельности людей. *Мотивационный компонент* воплощается в пробуждениях, которые испытывает человек, осуществляющий ответственное поведение. *Эмоциональный компонент* отражается в специфике эмоций и переживаний, которые испытывает субъект, проявляющий ответственное поведение. *Поведенческий компонент* характеризуется особенностями развития локус-контроля личности.

Степень проявления компонентов социальной ответственности отражается в трех уровнях ее развития [2]. *Ситуативный уровень социальной ответственности*. Проявляется в зависимости действий индивида от предшествующих ситуаций успеха или неудачи, в недостаточной целенаправленности и инициативности, в неуверенности в собственных действиях.

Идентификационный уровень ответственность. Такие люди изображают внешнюю активность. Ответственное поведение выступает как одобряемый окружающими способ поведения. Проявляется неуверенность в осуществлении собственных действий из-за боязни оказаться хуже всех, хуже себя в прошлом поведении. Проявляют ответственно в известных ситуациях. *Смысловой уровень ответственности.* Действия таких людей основаны на принципах совести и морали. Характеризуются устойчивой, положительной направленностью на результат, уверенностью в успехе, адекватной оценкой своих возможностей.

Для диагностики особенностей развития социальной ответственности студентов использовался модифицированный вариант методики «Методики на изучение психологических компонентов ответственности» [3]. Исследование осуществлялось на базе социально-гуманитарного факультета Балашовского институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского. В эксперименте принимали участие студенты 1-4 курса, обучающиеся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» и профилю подготовки «Практическая психология образования». В результате экспериментального исследования было установлено, что у большинства студентов (67%) преобладает идентификационный уровень социальной ответственности, ситуативная ответственность выявлена у 24% испытуемых и лишь 9% респондентов проявили смысловой уровень социальной ответственности. Данные эксперимента свидетельствуют о необходимости поиска условий, способствующих развитию социальной ответственности у студентов.

Становление социальной ответственности как личностного образования обусловлено той значимой социальной деятельностью, в которую включается человек. Для обучающейся молодежи такой деятельностью выступает учебно-профессиональная деятельность. Успех учебно-образовательного процесса ВУЗа зависит от специфики взаимодействия педагога и обучающихся, а именно от формирования полисубъектного взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Положения полисубъектного подхода разработаны И.В. Вачковым. Данный подход основывается на том, что общность «преподаватель - студенты» является единой развивающейся системой, где участники выступают активными субъектами взаимодействия, их позитивная творческая активность становится личностным достоянием каждого и не ограничивается рамками данного взаимодействия [1].

Принципы полисубъектного взаимодействия могут воплощаться в рамках социально-психологических проектов студентов, которые разрабатываются ими совместно с преподавателями ВУЗа и реализуются в партнерских организациях. Реализация проектной деятельности осуществляется в несколько этапов [2].

1) *Этап планирования проекта.* Включает в себя: поиск возможных социально-психологических идей, анализ теоретического содержания, первичный контакт с партнерскими организациями.

2) *Этап реализации проектов студентов в партнерских организациях.* На этом этапе осуществляется постоянная обратная связь и представление хода промежуточных результатов проектов в партнерских организациях студентами.

3) *Этап рефлексии и оценки.* Он может быть организован как итоговая встреча с участием студентов, преподавателей и партнерских организаций для оценки деятельности студентов в рамках реализации проектов. На этом этапе идет обмен мнениями о реализованных проектах, высказывание суждений о трудностях и успехах студентов, презентация итоговых результатов проектов студентов.

Для подтверждения эффективности использования проектной деятельности для развития социальной ответственности студентов проводился контрольный эксперимент с помощью методики «Методики на изучение психологических компонентов ответственности». Испытуемые делились на две группы: экспериментальная группа студентов, участвующих в разработке и реализации социально-психологических проектов. И контрольная группа студентов, которые не участвовали в проектной деятельности. В ходе контрольного эксперимента нами была выявлена положительная динамика уровней социальной ответственности у студентов экспериментальной группы. Преобладание смыслового уровня развития социальной ответственности у студентов экспериментальной группы по сравнению с испытуемыми контрольной группы, где уровень развития социальной ответственности не изменился. Данные контрольного эксперимента так же подтверждены результатами вторичной математической обработки данных с помощью критерия Т-Вилкоксона ($p \leq 0,05$).

Таким образом, использование в практике высшей школы принципов полисубъектного взаимодействия посредством проектной деятельности являются необходимым условием развития социальной ответственности у студентов.

Библиографический список.

1. Вачков, И. В. Методика преподавания психологии [Текст] : учебное пособие / И. В. Вачков. - М. : «Ось-89», 2008. - 208 с.
2. Кармаев А. А. Метод «Service Learning - Обучение действием» в практике работы высшей школы [Текст] : учебно-методическое пособие / А. А. Кармаев, А. А. Алимов, П. В. Андреев. - Балашов : Изд-во «Николаев», 2010. - 48 с.
3. Куренков, И. А. Психология ответственности [Текст] : учебно-методическое пособие / И. А. Куренков. - Балашов : Изд-во БГПИ, 2002. - 60 с.

УДК 159.9

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анучкин В.А.

ст. преп. кафедры гуманитарных дисциплин ИЭАУ (Россия, Москва)

В статье рассматривается проблема формирования правовой компетентности у современных специалистов неюридических специальностей в условиях послевузовского образования, как неотъемлемой части всей системы непрерывного образования в России; особое внимание при этом уделяется компонентам (составляющим) правовой компетентности.

In the article the problem of formation of legal competence of modern specialists of non-legal specialties in terms of postgraduate education, as an integral part of the entire system of continuous education in Russia; special attention, in this case, is given to components of legal competence

Ключевые слова

Социализация личности в образовании, творческие способности, активность, нравственный выбор, ответственность, компетентность, социальные нормы, система ценностей, компетенции.

Socialization in education, creativity, activity, moral choice, responsibility, competence, social norms, system of values, competences.

Сегодня перед высшей школой стоит главная задача: не просто готовить высококвалифицированных специалистов, не только совершенствовать их профессиональные качества, развивая необходимые компетенции, но и учить быть психологически готовыми к новому виду профессиональной деятельности. Время, в котором все мы сегодня живем, выдвигает принципиально новую систему ценностей, основу которой составляет общая компетентность, одной из составляющих которой является правовая компетентность.

Правовая компетентность специалиста, как и любого гражданина, подразумевает собой знание и выполнение им социальных норм и правил поведения людей, которые устанавливаются или санкционируются государством, естественно в соответствии с его полномочиями, правами и обязанностями [3].

Образование как система, основной функцией которой является обучение и воспитание человека, играет в его жизни наиважнейшую роль. Человек связан с этой системой значительную часть своей жизни. Она оказывает воздействие на его социализацию, процесс становления как личности. В образовательных системах ведущих стран мира интенсифицируются процессы их качественного обновления, все более активизируются их человекообразующие системы. Социализация личности в образовании рассматривается как становление ее активности, духовно-нравственных качеств, творческих способностей, ответственности за поступки и действия, трудовую деятельность [2].

Современный специалист с высшим образованием должен обладать готовностью жить и работать в условиях непрерывно изменяющегося мира, разрабатывать собственные стратегии поведения, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность. Он должен быть не только профессионально грамотным, но и социально-компетентным, уметь организовывать, руководить и подчиняться, разрешать конфликты и принимать решения.

Необходимость формирования и развития уровня правовой компетентности современных специалистов неюридических специальностей ставит задачу поиска новых, перспективных средств, способов и подходов к ее организации. Действенным механизмом формирования и развития правовой компетентности современного специалиста неюридического профиля, на наш взгляд,

является четко отлаженная система учебно-организационных мероприятий, реализуемых в процессе дополнительного послевузовского профессионального образования, основанная на комплексных, интегральных акмеологических подходах, позволяющих учитывать всю совокупность критериев, факторов и возможных последствий. Одним из возможных путей решения этой важнейшей задачи является, по нашему мнению, эргономичное построение цикла правовой подготовки специалистов неюридических специальностей на принципах концепции планомерного формирования умственных действий с использованием активных форм обучения и современных информационных технологий.

Сегодня компетентность чаще определяют как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции [1]. Очевидно, что компетентность конкретного человека, уже, чем его профессионализм. Человек может быть профессионалом в целом в своей области, но не быть компетентным в решении всех профессиональных вопросов.

В психологической и педагогической литературе ситуация применения знаний для решения профессиональных задач, в данном случае, задач, связанных с формированием правовой компетентности, трактуется как определенный уровень усвоения этих задач, а также учений и навыков. Важнейший психологический акт, задающий специфические требования к формированию личности профессионала, заключается в том, что усвоенные в процессе обучения знания, умения, навыки выступают в профессиональной деятельности уже не в качестве того предмета, на который направлена их активность, а в качестве средства решения принципиально иных, чем в обучении, задач и проблем [2].

Формирование правовой компетентности требует разработки и применения соответствующей технологии обучения. При этом знания являются не главной, но промежуточной целью правовой компетентности. Для того, чтобы сформировалась правовая компетентность, право должно перейти в ценностные установки, получить эмоциональную окраску, закрепиться в навыках нормативно-правового поведения, стать внутренним убеждением, приобрести смысл для личности. Действительно компетентным лицом станет тот, кто сможет объединить знания и навыки для решения конкретной проблемы в сфере права.

В современной науке под правовой компетентностью понимают способность человека эффективно решать возникающие в жизни проблемы правовыми способами. Отсюда следует, что правовая компетентность любого современного специалиста, как и любого гражданина, подразумевает знание им социальных норм и правил поведения людей, которые устанавливаются или санкционируются государством, естественно в соответствии с его полномочиями, правами и обязанностями, а также сформированность необходимых навыков и умений.

Анализируя компоненты, составляющие правовую компетентность, следует отметить, что, хотя навыки, необходимые для приобретения компетентности, всеобъемлющи и могут быть применены в различных обстоятельствах, компетентность в такой сфере как право, требует также специальных знаний:

- человек со сформированной правовой компетентностью должен иметь систематические знания по основам права и быть способным самоопределяться и самореализовываться в типовых правовых ситуациях, определять собственную позицию на основе принципа неразрывности прав и обязанностей;

- иметь систематические фундаментальные знания по общим и профильным разделам права, быть способным определять адекватные модели поведения, принимать решения в типовых и нестандартных правовых ситуациях;

- иметь глубокие системно-организованные знания по общим и профильным разделам права (на профессиональном уровне), быть способным к применению правовых норм в сложных неоднозначных правовых ситуациях [3].

Таким образом, знания, будучи важным условием, предпосылкой правовой компетентности, являются лишь промежуточной, а не конечной целью. Наличие знаний специалисты относят к информационно-познавательной компетентности. Действительно компетентным лицом является тот, кто может объединить знания и навыки для решения конкретной проблемы. Во многих исследованиях отмечаются следующие компоненты (составляющие) правовой компетентности:

- ценностно-ориентационная компетентность, состоящая в осознании и принятии основных правовых принципов, действующих в демократическом обществе, осознание ценности права как способа согласования интересов людей и поддержания стабильности общества, правопорядка и законности; осознание необходимости планомерного поведения, неприятия асоциального поведения

как фактора разрушения общества; формирование собственных установок и ценностных ориентации;

- регулятивно-поведенческая компетентность: наличие позитивных правовых установок, готовность следовать общепринятым нормам, умение принимать самостоятельные решения, прогнозировать их последствия, нести ответственность за свои действия, наличие навыков разрешения конфликтов правовыми средствами, обращение за квалифицированной юридической помощью;

- коммуникативная компетентность, которая включает приобретение готовности к конструктивному правовому взаимодействию, ведение переговорного диалога, аргументацию и презентацию собственной точки зрения, достижение договоренностей [3].

Результатом полученных знаний и навыков должно стать появление у специалиста правового мышления, позволяющего осуществлять правовой анализ складывающихся ситуаций и происходящих событий; управленческие же решения должны приниматься исключительно на основе такого мышления.

Библиографический список.

1. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996.
2. Морозов А.В. Управленческая психология. - М.: Академический Проект, 2005.
3. Морозов А.В., Анучкин В.А. Правовое обучение врачей как основа совершенствования качества медицинского и фармацевтического образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. - 2010. - Т. 12. - № 3-2. - С. 356-358.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАЗНЫМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ СМЫСЛОВОМУ ЧТЕНИЮ

Атрохова Т.В.

асс. кафедры педагогической психологии ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Статья посвящена описанию основных типов учащихся в зависимости от значения показателя психологической готовности к обучению смысловому чтению обучающихся на ступени начального общего образования.

The article describes the main types of students depending on the value of an indicator of psychological readiness for learning semantic reading of students in primary general education.

Ключевые слова

Смысловое чтение, психологическая готовность к обучению смысловому чтению, интегральный индекс готовности к смысловому чтению.

Semantic reading, psychological readiness for learning semantic reading, integral index of readiness for semantic reading.

Методологической основой нашего исследования является системогенетическая концепция учебной деятельности и готовности к обучению Н. В. Нижегородцевой, поэтому представляется возможным и необходимым использование интегрального показателя сформированности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению (индивидуального индекса готовности к обучению смысловому чтению) в качестве основания для выделения *видов готовности* к обучению смысловому чтению, подобно тому, как эта характеристика была заложена в основу выделения видов в рамках классификации готовности к обучению в школе [2].

Индивидуальный индекс готовности к чтению (ИИГЧ) - это интегральная характеристика индивидуального развития обучающегося, которая выражается в суммарном значении уровней развития учебно-важных качеств, входящих в психологическую структуру готовности к обучению смысловому чтению, с учетом их весового значения в структуре. Подсчет интегрального показателя успешности смыслового чтения проводился по методике «Комплексная диагностика психологической готовности к обучению смысловому чтению (КДГ(ч))» [1]. Значение ИИГ является основанием для выделения групп высокоготовых, среднеготовых и низкоготовых обучающихся, обладающих специфическими особенностями психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению.

В соответствии с инструкцией методики интегральный показатель может варьироваться в диапазоне 0-52, соответственно его среднее значение (M_x) - 36,61. Для стандартизации полученных

результатов и последующего выделения групп обучающихся с разным уровнем развития ИИГЧ был проведен анализ распределения результатов. Определялось максимальное и минимальное выборочное значение (52 и 23 ед. соответственно), среднее (37,5) и два перцентили - 25-й и 75-й (количество целых баллов, набранное 25 и 75 процентами испытуемых соответственно). Низкому уровню готовности соответствуют значения ИИГЧ, попадающие в область значений меньше 25 перцентили в нормализованном распределении результатов диагностики. Средние значения ИИГ лежат в области от 25 до 75 перцентили. Высокому уровню готовности соответствуют значения из области более 75 перцентилей.

Сравнительный анализ значений ИГЧ показывает, что у обучающихся 1 класса выявлен низкий уровень готовности к обучению смысловому чтению (30,3 ед.), у обучающихся 2 (39,1 ед.), 3 (35,7 ед.) и 4 (40,4 ед.) классов - средний уровень готовности к обучению смысловому чтению.

Рассмотрим индивидуальный профиль готовности к обучению смысловому чтению обучающегося с высоким значением интегрального показателя сформированности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению ИИГ(ч). Ученица 4 класса Дарина Б. имеет максимальное значение ИИГ(ч) в выборке - 52 ед.

Анализ индивидуальных показателей психологической готовности к обучению смысловому чтению показывает, что к окончанию начальной школы у Дарины на высоком уровне развиты половина индивидуальных показателей: принятие задачи (ПЗ), знание морфологии (ЗМ), правильность чтения (ПЧ), скорость чтения (СЧ), активный словарь (АС), зрительное восприятие (ЗВ), логическое мышление (ЛМ) и обучаемость (Об). Высокого уровня развития достигли компоненты блока принятия задачи, представления о содержании и способах выполнения деятельности, информационного и блока управления деятельностью. Выше среднего уровня развиты компоненты блока содержания и способов выполнения деятельности (знание синтаксиса (ЗС)), информационного блока (целостность восприятия (ЦВ), вербальная память (ВП) и творческое воображение (ТВ)) и компонент блока управления деятельностью - произвольная регуляция деятельности (ПРД). Таким образом, на высоком уровне развит блок принятия задачи ($\Sigma_{ср}=4$), на уровне выше среднего навыковый ($\Sigma_{ср}=3,5$), информационный ($\Sigma_{ср}=3,4$), и управленческий блоки ($\Sigma_{ср}=3,5$) и ниже среднего - личностно-мотивационный блок ($\Sigma_{ср}=2$).

Необходимо отметить, что уровень развития этих индивидуальных качеств ученицы не соответствует содержанию обучения смысловому чтению в период окончания начальной школы: возможности ребенка значительно выше программных требований по предмету «Литературное чтение». Следовательно, обучение смысловому чтению в пределах школьной программы не предполагает развития для этого обучающегося. Возможно, это является причиной того, что уровень развития мотивов чтения ниже среднего, а весь личностно-мотивационный блок является наименее сформированным в структуре.

Необходимо отметить, что ученица является постоянным победителем городских и муниципальных конкурсов творческих работ учащихся по литературному чтению. Это говорит о том, что Дарине Б. целесообразно рекомендовать работу с более сложными текстами, которые заключали в себе не только фактическую информацию, но и смысловую. В этом случае чтение станет средством развития и саморазвития ученицы не только от случая к случаю, но и на протяжении всего периода обучения. Также учителю необходимо приобщать обучающуюся к анализу, интерпретации, оцениванию и обобщению информации, содержащейся в тексте, создавая тем самым ситуацию успеха и стимулируя развитие мотивов чтения. Ученик 2 класса Алексей Г. имеет самое низкое значение ИИГЧ в выборке обучающихся - 23 ед.

Анализ индивидуальных показателей психологической готовности к обучению смысловому чтению показывает, что к окончанию второго класса у Алексея большая часть компонентов ПСГОЧ развиты ниже среднего уровня: мотивы учения (М), мотивы чтения (МЧ), знание морфологии (ЗМ), скорость чтения (СЧ), активный словарь (АС), смысловая догадка (СД), логическое мышление (ЛМ), вербальная память (ВП), творческое воображение (ТВ), обучаемость (Об) и произвольная регуляция деятельности (ПРД). Среднего уровня развития достигли компоненты блока принятия задачи (принятие задачи (ПЗ)), представления о содержании и способах выполнения деятельности (знание синтаксиса (ЗС), правильность чтения (ПЧ)) и информационного блока (зрительное восприятие (ЗВ), целостность восприятия (ЦВ)). Таким образом, на среднем уровне развит блок принятия задачи ($\Sigma_{ср}=2$), на уровне ниже среднего навыковый ($\Sigma_{ср}=1,3$), информационный ($\Sigma_{ср}=1,4$), управленческий ($\Sigma_{ср}=1$) и личностно-мотивационный блок ($\Sigma_{ср}=1$).

Анализ индивидуального профиля готовности к обучению смысловому чтению и индивидуального индекса готовности дает основания для отнесения этого варианта индивидуального

развития к субнормальному виду готовности к обучению смысловому чтению (на основании классификации Н.В. Нижегородцевой). Этот факт является следствием того, что 7 лет ребенок прожил в Великобритании, поэтому владеет двумя языками - английским и русским. Однако, в условиях семейного воспитания у ребенка русский язык использовался только в устной речи. Это, по-видимому, и явилось причиной такой низкой интегральной характеристики индивидуального развития обучающегося.

Необходимо отметить, что уровень развития индивидуальных качеств Алексея не соответствует содержанию обучения смысловому чтению во втором классе: возможности ребенка значительно ниже программных требований по предмету «Литературное чтение». Это означает, что обучение смысловому чтению не стимулирует развития обучающегося. Обучающемуся необходимо комплексное психолого-педагогическое сопровождение.

Полученные в ходе эмпирического исследования данные об индивидуальных показателях готовности к обучению смысловому чтению обучающихся 1-4 классов начальной школы свидетельствуют о необходимости учета психологических особенностей детей в процессе организации обучения чтению и важности психологического сопровождения этого процесса, что позволит повысить успешность обучения по всем предметам школьной программы, поскольку значение смыслового чтения в этом отношении видится как пропедевтика других дисциплин.

Исходя из того, что среди обследуемых отмечены как обучающиеся с низким ИИГ(ч), так и обучающиеся с высоким уровнем готовности, необходимо индивидуализировать и дифференцировать обучение чтению в начальной школе.

Следует отметить, что проблема повышения успешности смыслового чтения обучающихся посредством учета индивидуально-психологических особенностей сложная и многоплановая, поэтому должна охватывать не только педагогический состав школы, но и самих обучающихся, а также их родителей, членов семей и работу психологической службы образовательного учреждения.

Библиографический список.

1. Атрохова, Т. В. Комплексная диагностика психологической готовности детей к обучению смысловому чтению [Текст] / Т. В. Атрохова, Н. В. Нижегородцева. - Ярославль, 2014. - 40 с.
2. Нижегородцева, Н. В. Психологическая готовность детей к обучению в школе [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Н. В. Нижегородцева. - Москва, 2001. - 483 с.

УДК 159.9

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Ахмадуллина Э.А.

к.пс.н., директор «Тренинг центра» Института психологии и образования
КФУ (Россия, Казань)

В статье рассматривается процесс подготовки современного практического психолога на базе «Тренинг центра» Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета; особое внимание при этом уделяется анализу и характеристике тех основных модульных блоков, содержанием которых должен овладеть будущий психолог-практик в процессе своего обучения в высшем учебном заведении.

The article discusses the process of preparing a modern practical psychologist on the basis of "Training centre" Institute of psychology and education, Kazan (Volga region) Federal University; special attention is, thus, paid to the analysis and characterization of the basic modular units, the content of which needs to master the future psychologist-practitioner in the process of learning in higher education.

Ключевые слова

Интерактивные технологии, диалогические методы общения, психологическое мастерство, личностный и профессиональный рост, специалист-консультант.

Interactive technology, dialogical methods of communication, psychological skills, personal and professional growth, specialist consultant.

Сегодня стало очевидным, что надо управлять не личностью, а процессом ее развития. Это означает, что приоритет в работе педагога отдается приемам опосредованного педагогического воздействия: происходит отказ от директивного, авторитарного стиля взаимодействия с учебной аудиторией, вместо этого на первый план выдвигаются диалогические методы общения, совместный поиск истины, развитие через создание воспитывающих ситуаций, разнообразную творческую

деятельность [2].

В потоке избытка информации сегодня невозможно заинтересовать студента без применения новых интерактивных технологий. Термин «интерактивный» - означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (человеком) или чем-либо (например, компьютером). Интерактивное обучение - это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося [3].

В профессии практического психолога важную роль имеет степень проработанности личности специалиста. Нерешенные личностные и профессиональные проблемы будущего психолога не дают возможность эффективно работать в качестве консультанта. Непроработанные личные проблемы клиента, его «Тень», создают у психолога своего рода «мертвую зону» [1].

Концепция обучения в «Тренинг центре ИПО КФУ» заключается в ориентации на индивидуальную работу со студентами и обучение их практической психологии. Эта задача выполняется при помощи организации тренингов и практикумов, а также сочетания теоретических дисциплин и практических занятий таким образом, чтобы они подготавливали слушателей к практической деятельности. В нашем Центре разрабатывается новая модель обучения практической психологии, в основе которой стремление интегрировать как можно ближе обучение и практику, личностный и профессиональный рост студентов.

Практическая подготовка требует существенной перестройки отношений между студентами и преподавателями. Мы ориентируемся на создание между ними субъектно-объектных отношений, что приводит к сокращению дистанций между преподавателем и студентом и установлению доверительных отношений. Это связано с тем, что освоение практической психологии требует не только знания методов воздействия, но и личной подготовки, так как сама личность психолога является и неотъемлемой частью метода и тем, кто эти методы осуществляет.

В процесс обучения психологическому мастерству нами были введены четыре блока - модуля подготовки: 1) личностный; 2) общепрофессиональный; 3) специальный; 4) частно-профессиональный.

Однако такую подготовку не обязательно рассматривать как последовательное движение: она может начинаться с любого модуля.

Психолог - это всего лишь роль, которую может выполнять человек. Для того чтобы быть эффективным в своей роли, у него, помимо профессиональных качеств, должна быть определенная личностная подготовка. Личностный блок касается развития и трансформации специалиста как человека. Сюда входит, прежде всего, индивидуальная личная терапия. Цель ее заключается вовсе не в освобождении человека от его проблем. Чем больше у психолога личных проблем, тем легче ему резонировать с клиентом. Главное при этом, чтобы не было перегрузки. Индивидуальная терапия помогает сделать эти проблемы неактуальными, то есть, чтобы они не заглушали звучание клиента. В таком случае проблемы клиента «прячутся» в этой зоне и становятся недостижимы для рассмотрения психолога. Другой момент связан с развитием того, что называется сущностью человека. Это близко к понятию психологической зрелости, мудрости, целостности человека, его душевной зрелости. Существует опасность, что если за помощью обратится клиент, психологически более зрелый, чем консультант, то произойдет смена ролей.

В основе общепрофессионального блока подготовки консультанта лежит освоение им собственно профессиональной позиции Р-консультанта, то есть формирование психологии профессионала. Эта психология заключается, прежде всего, в выработке у себя инструментального отношения к своей роли. Пока психолог не отделит себя от своей профессиональной роли и не будет ее придерживаться то, если не выходить за ее рамки, говорить о его эффективной работе не приходится. Подготовка на этом уровне заключается в развитии способности к разотождествлению, то есть отделению себя как человека от профессиональной роли. В заостренной форме это звучит, как «Психолог - это не человек», то есть он общается не «по-человечески», а профессионально. Его общение не спонтанное, а искусственное (хотя может выглядеть как спонтанное). Для повышения эффективности психологу важно выстраивать и удерживать общение на рабочем уровне. Профессия «психолог-консультант», входит в систему профессий типа «человек-человек», поэтому в этот блок также входит развитие коммуникативной компетентности. Это касается умения слушать, подстраиваться к собеседнику, диагностировать состояние другого человека, использовать эмпатию, владеть приемами посредничества и т.д.

Специальная подготовка также необходима психологу, так как именно психологические возможности консультанта определяют пределы в его работе. Данный блок заключается в развитии специфических для консультанта «нечеловеческих» способностей, то есть расширение их свыше

«нормального» уровня. Таких способностей, которые в обычной жизни у человека остаются неразвитыми и невостребованными. Данная спецподготовка делает качественным отличие специалиста-консультанта от обычного человека. В такой блок входят следующие изменения: изменение Я-концепции консультанта, то есть его представления о себе; формирование стабильного самосознания, которое заключается в устойчивом самонаблюдении; владение пространственным способом общения; тренировка объемного восприятия, то есть способности удерживать в восприятии много объектов ситуации одновременно, эмоциональная пластичность и эмоциональная устойчивость; способность диагностировать свое и чужое эмоциональное состояние; навыки распределенного внимания. Также в подготовке специалиста может ставиться особая задача - приобщение к «духу» профессии.

Подготовка частно-профессиональных умений относится к овладению психологом инструментарием из различных психотерапевтических моделей [6; 7]. К основным моделям, которые необходимо освоить, мы относим психосинтез, гуманистический подход, НЛП. Помимо владения этими методами, к частно-профессиональным умениям относится способность к ассоциированию и обработке сопротивления, точная интерпретация материала, психодраматические способности, умение ставить точные вопросы и др. [4; 5].

При обучении часто используются лекционно-семинарские формы, но в основном процесс обучения происходит в форме тренингов. Нередко используется жанр авторской Мастерской. Семилетний опыт обучения психологов показывает эффективность обучения по выбранной нами модели. 50 % студентов остается в профессии психолога и начинают работать в области консультирования и групповой работе.

Библиографический список.

1. Кочюнас Р. Психотерапевтические группы: теория и практика. - М.: «Академический Проект», 2000.
2. Морозов А.В. Креативность как основа творческой компетентности современного специалиста // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. - 2011. - № 3. - С. 73-76.
3. Морозов А.В. Креативность преподавателя высшей школы // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 3. - С. 64-68.
4. American Psychological Association. Ethical principles of Psychologists // American Psychologist. - 1990. - Vol. 45. - P. 390-395.
5. Beauchamp T.L., Childress J.S. Principles of Biomedical Ethics. 3rd Ed. - N. Y.: Oxford University Press, 1983.
6. George R.L., Cristiani T.S. Counseling: Theory and Practice. 3rd Ed. Englewood Cliffs. - N. J.: Prentice Hall, 1990.
7. Holroyd J.C., Brodsky A. Psychologists' attitudes and practices regarding erotic and non-erotic physical contact with patients // American Psychologist. - 1977. - Vol. 32. - P. 845-849.

УДК 159.9

ОРГАНИЗАЦИЯ АДАПТАЦИИ К ДЕТСКОМУ САДУ

Баданина Л.П.

к.пс.н., доцент кафедры педагогики и психологии Филиал САФУ в г. Коряжме (Россия, Коряжма)

Выдрякова О.М.

зав. МДОУ «Незабудка» (Россия, Котлас)

В статье раскрывается проблема адаптации детей к детскому саду. Подчеркивается необходимость адаптации родителей к детскому саду. Именно родители передают детям тревожность и страх, негативное отношение к детскому саду.

The article reveals the problem of children`s adaptation to a kindergarten. We emphasize the problem of parents` adaptation to a kindergarten. Exactly parents produce difficulties giving their own children anxiety, fear, negative attitude to a kindergarten.

Ключевые слова

Адаптация, управление адаптацией, адаптация родителей, традиционные и нетрадиционные формы работы с родителями.

Adaptation, management of adaptation, parents` adaptation, traditional and nontraditional forms of work with parents.

Психологи отмечают частые обращения родителей в последние годы по поводу как активного, так и пассивного отвержения детьми детского сада вплоть до средней и даже старшей группы. Недостаточная проработанность, а в практике некоторых садов полное отсутствие программы адаптации ребенка к саду отрицательно сказывается: 1) на ребенке; 2) на родителях; 3) на имидже детского сада.

Сегодня необходимы комплексные программы работы, включающие элементы адаптации как ребенка, так и родителей к системе детского сада.

Современная семья - семья с одним, в лучшем случае, с двумя детьми. Дети сегодня - величайшая ценность для родителей. Решение отдать единственного ребенка в детский сад, в чужие руки может провоцировать у родителей состояние повышенной тревожности. В связи с этим могут возникать традиционные страхи, связанные с посещением детского сада: обидят, не накормят, не переоденут и т.п. Дети в полтора-два года не могут рассказать о своих страхах, беспокойстве, дискомфорте. Они передают информацию через интенсивный длительный плачь, нехарактерные для ребенка невротические симптомы, что закономерно тревожит и пугает родителей.

Повышенной тревожности, страхам, недоверию, фантазиям родителей способствует крайняя закрытость детских садов. Родители сдают и забирают детей в детский сад, как в камеру хранения, не зная, что происходит с детьми, как с ними обращаются. Недостаток информации всегда провоцирует повышение тревожности, появление страхов. Истерики ребенка усиливают нервное состояние родителей. Даже оставаясь внешне спокойными, родители выдают детям свое беспокойство, тревогу. Это может быть взгляд, разговор в семье, напряженный голос, влажная от волнения рука, масса мелочей, которые родители не осознают, но моментально считываются подсознанием ребенка. Он чувствует все, что чувствует мама, между ними с зачатия существует тесная симбиотическая связь. Напряженно - тревожное состояние взрослых усиливает эмоциональное напряжение ребенка в детском саду. Передача эмоций происходит моментально и, если у родителей стойкое отвержение детского сада, ребенок это почувствует, будет испытывать беспокойство, тревогу.

Как бы ни старался воспитатель, всегда бывают ситуации, когда родители видят у своего ребенка синяк, царапину, грязные трусики, порванную одежду и т.п. Родители плохо знают особенности работы, личностные качества воспитателя, не знакомы с особенностями общения детей в группе. В связи с этим может возникнуть предвзятое, негативное впечатление о работе сотрудников детского сада. Можно часто слышать жалобы родителей, что за ребенком не следят, что воспитатели ничего не делают, что дети предоставлены сами себе... Если эти выводы каким-то образом подтверждаются, то стойкое негативное отношение семьи к детскому саду будет обеспечено.

Недоверие родителей к работникам детского сада усиливает чувство тревоги, ожидание неприятностей от детского сада. Родители в подобной ситуации могут демонстрировать такие деструктивные стратегии адаптации как игнорирование работников детского сада, демонстрацию агрессии, конфликтное поведение. Состояние родителей прекрасно чувствует ребенок и начинает несознательно подыгрывать им. Процесс адаптации у ребенка и семьи может затянуться на годы. Негативный опыт адаптации впоследствии отразится на адаптации к школе, а возможно и в более поздние возрастные периоды.

Работа по управлению адаптацией семьи должна начинаться с первого посещения взрослых членов семьи детского сада. Именно в этот момент у родителей создается впечатление об учреждении и его работниках. Традиционно родители оформляют необходимые документы и предоставляют их заведующей ДООУ. На этом формальное знакомство с администрацией детского сада заканчивается. Было бы целесообразно, приняв документы, пригласить обоих родителей для более детального знакомства. Организуя встречу с семьей, полезно пригласить на нее старшего воспитателя, медсестру, завхоза, психолога, других специалистов. Заведующая детским садом должна представить их и рассказать к кому, по каким вопросам родителям будет удобнее обращаться.

Целесообразно подготовить буклет о детском саде, куда следует поместить наиболее важную информацию, например, режим дня детей, время работы и часы приема заведующей, старшего воспитателя, специалистов детского сада, контактные телефоны. Знакомство с семьей важно провести в неформальной обстановке, чтобы расположить родителей, снять скованность, вызвать доверие. На встрече родителей полезно расспросить о ребенке, его особенностях, традициях семьи. Подобная встреча способствует созданию положительного имиджа детского сада у родителей.

Желательно записывать пожелания родителей, даже если они немногочисленные и традиционные. Во-первых, пожелание может касаться серьезных индивидуальных особенностей ребенка, которые медсестра, психолог, старший воспитатель должны зафиксировать и учитывать в работе. Во-вторых, подобный прием является проявлением заинтересованности работников

личностью ребенка, что снижает уровень тревожности взрослых. Организация подобного знакомства способствует формированию партнерских, доверительных отношений между родителями и коллективом детского сада. Этот рабочий момент может проходить достаточно быстро т. к. пока еще нет взаимных претензий друг к другу. Однако, спешка, разговор на бегу, формальное отношение к семье совершенно недопустимы, т. к. подобное поведение провоцирует обострение недоверия к работникам детского сада. «Разве можно доверить маленького ребенка коллективу, которым руководит неорганизованный, вечно куда-то бегущий, бездушный человек!? Нет!» - примерно так могут думать родители.

Важно, чтобы все сотрудники детского сада не только на словах, но и позой, мимикой, жестами, манерой говорить, одеждой и т. п. внушали доверие и спокойствие. Администрация, работники детского сада должны вызывать желание работать сообща.

Психологу полезно пригласить родителей на консультацию. Важно объяснить родителям, что чем лучше работники сада будут знать правила и законы семьи, систему отношений в семье, особенности семейного воспитания, тем легче им будет адаптироваться к малышу и к семье. Полезной формой работы по адаптации родителей может стать экскурсия по детскому саду. Родителей следует провести по всему детскому саду, чтобы создалось целостное благоприятное впечатление. Проводить экскурсию следует неформально, живо откликаясь на все вопросы родителей. Полезно познакомить родителей с физруком, музыкальным работником, руководителями кружков и предложить посмотреть любое занятие. В кабинете старшего воспитателя должны храниться видеозаписи наиболее удачных мероприятий, занятий с детьми. Родители могут посмотреть эти записи совместно с ребенком дома. Подобные мероприятия показывают заинтересованность и профессионализм работников детского сада и вызывают к ним доверие.

Родителей следует провести в ту группу, куда будет ходить их ребенок, познакомить с воспитателем, с помощником воспитателя. Родителям необходимо показать группу: игрушки, кроватку, где будет спать ребенок, туалет, раздевалку, все, что представляет для них интерес. Не рекомендуем оставлять маму одну в группе. Ее нужно не просто сопровождать, но объяснять функции предметов, особенности работы с малышами. Хорошо, если маму удастся привлечь к работе с детьми. Она может помочь одеть детей на прогулку или раздеть, поиграть, прибрать игрушки и т.п. Такая деятельность сближает маму с воспитателем, создает впечатление о детях группы. Если мама не поддерживает предложений помочь воспитателю или няне, нужно тактично обратить ее внимание на то, как много должен успеть воспитатель, как он терпелив.

Адаптацию ребенка легче начинать с посещения прогулки. Многие дети уже после первой прогулки готовы идти в детский сад и отпустить маму. Если ребенок тревожный, плохо идет на контакт, то не следует настаивать, чтобы после прогулки в первый же день он пошел с детьми в группу. Адаптация ребенка к детскому саду - это адаптация, в первую очередь семьи. Если родители будут доверять работникам детского сада, адаптация ребенка пройдет быстрее и легче.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ СОТРУДНИКОВ В ОРГАНИЗАЦИЯХ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Бобкова М.В.

студентка МЭСИ (Россия, Москва)

Палт Е.А.

ст. преп. кафедры организационной психологии МЭСИ (Россия, Москва)

Рассмотрена взаимосвязь преобладающего типа корпоративной культуры с особенностями общения внутри организации. В качестве теоретической основы выступила модель корпоративной культуры Э. Шейна, типология корпоративных культур К. Камерона и Р. Куинна. В работе описано, каким образом взаимосвязаны глубинный, подповерхностный и поверхностный уровни корпоративной культуры.

The article focuses on the interconnection between the prevalent type of corporate culture and the features of communicative style in organization. As a theoretical basis delivered the model of structure of the corporate culture by E. Schein, and the typology of corporate cultures by K. Cameron and R. Quinn. The article describes how are the artifacts level, espoused values level and basic underlying assumptions level of corporate culture are interconnected.

Ключевые слова

Корпоративная культура, особенности общения, уровни корпоративной культуры, типология

корпоративных культур, ценности, гибкость, дистанция, коммуникации.

Corporate culture, style of communication, corporative culture levels, corporative culture typology, values, flexibility, distance, communications.

Формирование и управление развитием корпоративной культуры организации по праву является одним из наиболее актуальных вопросов в рамках практики организационных психологов, поскольку от бытующей в организации корпоративной культуры зависит ее успешное функционирование, отношение сотрудников к работе, эффективность труда. Корпоративная культура рассматривается как система материальных и духовных ценностей, проявлений, взаимодействующих между собой, присущих данной компании, отражающих ее индивидуальность и восприятие себя и других в социальной и вещественной среде, проявляющаяся в поведении, взаимодействии, восприятии себя и окружающей среды [7].

В зарубежных исследованиях доказано влияние корпоративной культуры на организационную успешность. Так Т. Питерс и Р. Утерман [2], изучая практику успешных американских компаний доказали связь между корпоративной культурой и успехом, выделив при этом ряд корпоративных верований, таких как вера в действия, связь с потребителем, поощрение автономии и предприимчивости и т.д. В более общем виде взаимосвязь результатов деятельности и культурой описана в модели Т. Парсонса, Д. Денисона и других. Таким образом, многие авторы приписывают определенному набору верований и ценностям функцию управления успешностью организации.

Согласно модели Э. Шейна [4], в структуре корпоративной культуры выделяется 3 уровня: глубинный (базовые предположения) и подповерхностный (ценностные ориентации и верования), образующие субъективную культуру, а так же поверхностный уровень (внешние факты - артефакты), образующий объективную культуру. Причем, между элементами этих уровней существуют иерархическая взаимосвязь: базовые предположения, выражающиеся в восприятии мира, отражаются на ценностях, целях, общей философии компании, которые в свою очередь находят выражение в образцах поведения, стиле и средствах общения, общей эмоциональной атмосфере в компании и т.д.

Стили поведения и особенности общения сотрудников являются частью корпоративной культуры организации. Особое внимание в организации уделяют межличностным отношениям, проявляющим себя в языке, социальной дистанции, способах влияния на другого человека и т.п. Средства общения, их выразительность, соотношение и выбор субъектом определяются правилами и нормами, принятыми в социокультурной среде [1; 5; 6]. Таким образом коммуникация в организации отражает корпоративную культуру как с точки зрения содержания общения, так и с точки зрения формальных его характеристик.

Существует множество типологий корпоративной культуры, но практически все авторы выделяют четыре основных типа культур, используя для их выделения различные основания [2; 3; 4; 5]. Для рассмотрения зависимости преобладающего стиля поведения и взаимодействия внутри организации от ее корпоративной культуры воспользуемся примером типологии К. Камерона и Р. Куинна, которые на основании преобладающего стиля руководства выделяли иерархический, рыночный, клановый и адхократический типы культуры.

Иерархический тип культуры связан со стабильностью, рентабельностью, в высокой степени единообразным выпуском продукции и предоставлением услуг. Он основан на принципах: правила, специализация, иерархия, обезличивание, учет. Ключевыми ценностями считаются четкие линии распределения полномочий по принятию решений, стандартизированные правила и процедуры, механизмы контроля и учета. Власть централизована. Отношения в коллективе так же носят формализованный характер, не выходящий за рамки делового общения. Подобно общему стилю выполнения деятельности, в стиле общения отсутствует гибкость - коммуникации осуществляются строго по нисходящей-восходящей, не нарушая последовательность звеньев в иерархической цепочке, что обуславливает значительную дистанцию между ними. Наибольшее значение имеет власть и ролевая позиция, нежели отношения и компетентность.

Рыночный тип корпоративной культуры основан на ориентации вовне и строится на убеждении, что внешнему окружению свойственно бросать исключительно враждебные вызовы. Главными целями являются обеспечение конкурентоспособности и эффективности в достижении целей. Лидерство олицетворяют доминантные, активные и требовательные личности. Успех такой организации измеряется проникновением на рынки и увеличением рыночной доли. Общий стиль - жесткая ориентация на конкурентоспособность, формирует и стиль взаимодействия внутри - здесь культивируются целеустремленность и соперничество.

Для клановой культуры характерно базисное допущение о том, что с задачей лучше всего

справляться в команде, заботясь о повышении квалификации работников; потребители воспринимаются как партнеры; главная задача менеджмента - делегирование наемным работникам полномочий, проявление преданности своему делу и организации. В такой организации царит атмосфера семейности: сплоченности, соучастия, ощущения организации как «мы». Большая ставка делается на человеческие отношения и моральный климат. Общение характеризуется взаимным доверием, контакты - близостью. Между работником и группой имеется тесная взаимосвязь. Именно в таких компаниях традиционно проводятся корпоративные мероприятия, направленные на сплочение и развитие командного духа.

Адхократическая культура исторически формировалась в динамичных организационных единицах. Этот тип культуры возникает, когда создаются такие целевые бригады, которые распускаются сразу после того, как поставленная задача выполнена. Главная цель этой культуры - ускорение адаптивности, обеспечение гибкости и творческого подхода к делу в ситуациях, для которых типична неопределенность, двусмысленности и перегрузка информацией. Власть в таких компаниях передается от индивида к индивиду или от одной целевой бригады к другой в зависимости от проблемы, которая заявляет о себе в данный момент времени. Решение задачи является более приоритетным, чем организация, люди готовы жертвовать собой и идти на риск. Личная инициатива и свобода поощряются организацией. Система коммуникаций гибкая, сотрудники очень демократичны, самомотивированы. Коммуникации налажены и работают динамично. Отношения носят в большей степени неформальный характер, дистанция небольшая.

Таким образом, анализируя особенности общения в организации, можно обнаружить их взаимосвязь с преобладающим типом корпоративной культуры. Корпоративная культура создает в организации свою уникальную социокультурную среду с присущим ей стилем общения. В свою очередь, стиль общения отражает базовые представления о жизни, лежащие основе корпоративной культуры, и проявляющиеся в преумножаемых компанией ценностях.

Библиографический список.

1. Есина С.В. Ценностные ориентации персонала в период экономического кризиса//Материалы Международной научно-практической конференции «Ценности и интересы современного общества». Правовые и гуманитарные ценности современного общества. Часть 1// Московский государственный университет экономики, статистики и информатики - М.:, 2005 - 408 с.
2. Занковский А.Н. Организационная психология: учебное пособие. - М.: Форум, 2009. -648 с.
3. Козлов В.В. Корпоративная культура: Учебно-практическое пособие. М.: Альфа-Пресс, 2009. - 304 с.
4. Корпоративная культура: Учебно-методическое пособие/ Авт.-сост. Т.А. Лапина. - Омск: ОмГУ, 2005. - 96 с.
5. Максименко А.А. Организационная культура: системно-психологические описания: Учеб. пособие. Кострома: КГУ, 2003. - 184 с.
6. Палт Е.А., Корецкая И.А. К вопросу изучения стилей делового общения как самостоятельного понятия в современной психологии// Вестник ГУУ, №4/2015.
7. Управление персоналом./Под ред. Базарова Т.Ю., Еремина Б.Л. - М.: ЮНИТИ, 1998. - 205 с.

УДК 378

ВОПРОСНО-ОТВЕТНАЯ ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИАЛОГА

Бочкарева О.В.

д.пед.н, доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания
ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье раскрывается сущность педагогического диалога в высшей школе. Преподаватель развивает мышление студентов на основе анализа педагогической ситуации в ходе постановки вопросов и ответов на них. Педагогическая ситуация представлена как модель реальной педагогической действительности.

Annotation. The article reveals the essence of the pedagogical dialogue in higher education. Teacher develops thinking of students on the basis of analysis of pedagogical situations in the course of asking questions and the responses to them. Educational situation is presented as a model of a real pedagogical reality.

Ключевые слова

Обучение в высшей школе, педагогический диалог, вопрос, ответ, проблемность, педагогическая

ситуация, педагогическая задача, межсубъектное взаимодействие.

Teaching in higher education, pedagogical dialogue, question, answer, problem, pedagogical situation, pedagogical task, interpersonal interaction.

В настоящее время очевидной становится необходимость рассмотрения диалога как смыслообразующей новой методологии высшего профессионального образования, способствующей становлению человека, который в ситуации социальных новообразований может прогнозировать модели своего взаимодействия с социумом, окружающими людьми, собственным «я». Без осмысления феномена диалога, усиливающего проблемность обучения и гармонизирующего межсубъектное взаимодействие, невозможно добиться обновления процесса образования в высшей школе.

Структура современного знания диалогична, это одновременно вопрос и ответ на него. Знание возникает и функционирует в рамках структур коммуникации. Диалогическое понимание современного мышления включает в себя оперирование с уже известным знанием, обоснование категорий, которые являются общепринятыми, устоявшимися и обозначение незнания, тех понятий и проблем, которые не поддаются стандартному решению.

Научное знание оперирует не только «предложениями», «высказываниями», «суждениями», базируясь на утвердительном типе мышления, но и состоит из сомнений, предположений, вопросов, на которые оно дает ответы. Нахождение смысла той или иной проблемы связано с предположением вопроса, на который необходимо получить ответ.

В процессе обретения и структурирования научного педагогического знания взаимодействуют два процесса, один из которых определяет, что в данный момент проблематично, устраняет границы между зонами отчетливости и смутности, точности и неопределенности, ясности и размытости, а другой фиксирует непрерывный поток знания, изменения не только в содержании, но и в структуре знания.

В рамках системогенетической концепции становления личности (В.Д.Шадриков, В.А.Мазиллов, М.М.Кашапов, Ю.П.Поваренков и др.), авторы обращают внимание на проблемы развития личности и ее профессионального становления. Они отмечают значимость осознания субъектом профессии, рассматривают этапы и сущность профессионализации, включающей в себя самореализацию, осознание себя как профессионала, принятие системы ценностей соответствующей профессиональной общности [2; 3; 4; 5].

Профессиональное становление личности связано с процессом обучения. «Обучаемость» как понятие, характеризуется ученым А.А.Карповым как «способность к овладению нового, в том числе учебного, материала (новых знаний, действий, новых форм деятельности), как «сложная динамическая система индивидуальных свойств человека, обуславливающая продуктивность учебной деятельности, скорость и качество овладения социальным опытом» [2; С. 228].

Современное обучение в вузе выстраивается на основе межсубъектного диалога, фиксирующего позицию проблемности при анализе педагогической ситуации. Педагогический диалог - это вопросно-ответная форма обучения, которая при наличии в ней элементов поиска, помогает осуществлять совместную эвристическую деятельность. Преподаватель, организуя систему вопросов, представленных в логике анализа педагогической ситуации, учитывает подготовленность студентов, степень их развития, особенности мышления.

Педагогическая ситуация, зафиксированная как модель педагогической реальности, как снятая действительность вне пределов реального времени и пространства, позволяет каждому из участников диалога приблизиться к реалиям сегодняшнего дня, «примерить» события к себе. Студенты соотносят предложенную ситуацию с теми случаями, которые ранее происходили в их жизни, и таким образом вводят ее в свой уникальный жизненный опыт. Между педагогическим действием как эмпирическим фактом и социальной средой существует пространство субъективного смысла основе собственной интерпретации, истолкования и понимания реальности. Анализ педагогической ситуации углубляется за счет многоголосия разных контекстов и обогащения смыслов в диалоге [1].

Одним из показателей продуктивности педагогического диалога является рост способности участников обсуждения самостоятельно задавать вопросы в логике анализа ситуаций, последовательно переходя от информационно-оценочных к проблемным. По мере усложнения и углубления педагогического диалога, студенты учатся оперировать определенными типами вопросов. Рассмотрим их подробнее.

Информационные вопросы направлены на сообщение участникам диалога уже имеющей информации, необходимой для ответа. Цель информационных ответов, которую преследует

преподаватель - помочь ведению диалога, необходимого для выполнения мыслительных операций в интрапсихическом плане (обдумывание), направить внимание участников к правильной постановке и формулировке вопроса.

Проблемные вопросы - это такие вопросы, где информация, необходимая для ответа, отсутствует в имеющемся запасе знаний участников обсуждения.

Оценочные вопросы - это вопросы, содержащие требование сообщить свое отношение, дать оценку тому или иному явлению, факту, событию.

По отношению к *уровню рассмотрения* вопросы классифицируются на *концептуальные* (методологические, узловые), требующие глубоких обобщений, и *локальные* (частно-системные), требующие рассмотрения каких-то сторон, отношений.

С процессуально-содержательной точки зрения вопросы, определяющие характер и последовательность диалога, различаются следующим образом: для выявления исходной позиции, для уточнения высказывания, для выявления аргументов, для обоснования выдвинутого положения, для проверки компетентности его участников и другие.

Основная стратегия педагогического диалога - создание такого характера взаимодействия, которое побуждает к творческому поиску в исследовании острых проблем современности, расширяет возможности самопознания, способствует саморазвитию. Мы согласны с ученым М.М.Кашаповым, который считает, что «проблемная ситуация требует полного включения личности в процесс ее решения. Успех решения зависит как от интеллектуальных знаний, так и от индивидуальных особенностей ценностных ориентаций, а также от адекватной или неадекватной позиции, занимаемой субъектом по отношению к решаемой ситуации»[3; С. 53-54]. Ситуация творческого поиска приводит к активизации педагогического мышления, развитию диагностических и прогностических умений, рефлексивных процессов, тем самым побуждая участников диалога к саморазвитию.

В.Д. Шадриков, следуя идее Л.С.Выготского и М.М.Бахтина о социальном генезисе сознания, о психической организации как диалогической структуре, содержащей в себе различные формы внешних социальных и внутренних диалогов, подчеркивает, что способ обучения формирует личность и ее векторы отношений к миру, себе, другим [5].

Таким образом, продуманная структура вопросно-ответных циклов, ее содержательное наполнение отвечает научно-обоснованным требованиям организации педагогического диалога. При этом соединение вопросов (их последовательность), эффективность (полнота, согласованность), взаимообусловленность (постепенное углубление, соподчинение) обеспечивает результативность процесса анализа педагогической ситуации и решения педагогической задачи. При продумывании системы вопросов учитывается их функциональная зависимость, разнообразие логических структур, межпредметная направленность. Это - необходимое условие эффективного ведения диалога, активного включения студентов в обсуждение педагогической ситуации, и как следствие, более полная и глубокая их профессиональная подготовка и личностное развитие.

Библиографический список.

1. Бочкарева, О.В. Диалогическая направленность педагогического образования [Текст] //О.В.Бочкарева Высшее образование в России. - 2008.-№4.-с.160-164
2. Карпов А.А. Взаимосвязи обучаемости и метакогнитивных качеств личности [Текст]// А.А.Карпов. - Ярославский педагогический вестник - 2012 - № 3 - Том II.-с.228-235
3. Кашапов М.М. Динамическое моделирование как средство метакогнитивной регуляции профессиональной деятельности [Текст] // Высшая школа на современном этапе: проблемы преподавания и обучения: материалы региональной научно-методической интернет-конференции / Под ред И.А.Иродовой, А.П.Чернявской.- Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014.- с.50-55.
4. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального самоопределения личности: системогенетический подход [Текст] // Ю. П. Поваренков. - Ярославский педагогический вестник - 2014 - № 2 - Том II.-с.211-217.
5. Шадриков, В. Д. Происхождение человечности [Текст] / В. Д. Шадриков - М.: Логос, 2001.- 294 с.

УДК 159.9

ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНА В ОБЛАСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Бухалова И.М.

гл. специалист отдела мониторинга и анализа ЦОККО (Россия, Ярославль)

В статье представлены результаты мониторинговых исследований по вопросам математического развития дошкольников, определены «болевые» точки системы дошкольного образования региона в связи с реализацией ФГОС и обеспечения преемственности содержания программ дошкольного и начального общего образования.

This article represents the results of monitoring researches on mathematical education of preschoolers; also, the problem areas of the preschool education in the region are identified due to the implementation of FSES and to secure the continuity of preschool education and primary education.

Ключевые слова

Федеральный государственный образовательный стандарт, программа, элементарные математические представления, методическое сопровождение.

Federal state educational standard, teaching program, basic mathematical concepts, methodical support.

Школа постоянно повышает требования к интеллектуальному, в частности математическому, развитию детей. Результаты передового педагогического опыта убеждают в том, что эти требования закономерны и выполнение их возможно, если образовательная работа в детском саду и школе будет представлять единый развивающий процесс. Как показывает анализ современных программ по математике для первого класса и детского сада, в их содержании достигнута значительная преемственность. В дошкольных программах по математике условно можно выделить пять разделов: представления о количестве и счете, размере, форме, пространстве и времени.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее - ФГОС ДО) отмечается, что познавательное развитие предполагает формирование первичных представлений о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, причинах и следствиях и др.).

Целевые ориентиры реализуемой в детском саду образовательной программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования.

В 2014 году в 58 образовательных организациях Ярославской области проводились мониторинговые исследования формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. Из них 22 дошкольные образовательные организации являются региональными «пилотными» площадками по внедрению ФГОС ДО.

В мониторинге участвовали: дети полных 5-ти лет (675 чел.) и 7-и лет (296 чел.) и их родители, 53 старших воспитателя и 158 воспитателей детских садов области.

В процессе проведения мониторинга использовались методики для определения уровня сформированности элементарных математических представлений у дошкольников, анкеты для родителей, воспитателей и старших воспитателей детских садов.

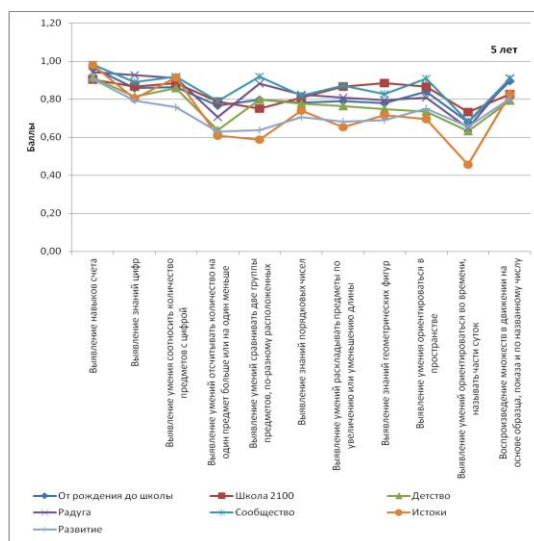
Детям 5-ти лет предлагались 11 заданий, которые оценивались от 0 до 1 балла. Представленная таблица отражает полученные результаты с учетом реализуемых в детских садах основных образовательных программ. Дети испытывают сложности с отсчитыванием предметов (прибавление и убавление числа на один), ориентировкой во времени. Это характерно для детей, осваивающих содержание всех представленных в выборке образовательных программ. Значительный разброс результатов прослеживается в задании № 5.

Детям 7-лет была предложена методика, состоящая из 10 заданий. На диаграмме показан средний балл выполнения всех заданий детьми 7-и лет, перешедших на ступень начального общего образования. Результаты выполнения заданий подтверждают ранее проявившуюся тенденцию: сложность формирования временных представлений и решения задач на сложение и вычитание (прибавление и убавление числа на один).

Родители дошкольников тоже выражают беспокойство по поводу недостаточно сформированных временных представлений и неумения решать логические задачи. Менее беспокоят родителей представления их детей о форме и величине.

Сфера «болевых» точек воспитателей детских садов региона такова: неуверенность в отборе программного содержания и организации практической деятельности, отсутствие необходимой методической помощи, отсутствие курсов повышения квалификации по заявленной тематике, сложности работы с разновозрастными детскими коллективами при организации совместной деятельности, недостаточное количество методической литературы по ФГОС ДО. Все 100% воспитателей, участвовавших в исследовании, не обучались на курсах повышения квалификации по данной тематике, аргументируя тем, что им «не предлагали по данной теме», «нет таких курсов», «не слышали о подобных курсах». 34% (18) воспитателей выбрали вопросы математического развития в качестве темы самообразования.

На вопрос анкеты «Если бы вы были автором раздела программы по ФЭМП, чтобы вы изменили?» воспитатели ответили: «предоставили бы полное программно-методическое обеспечение, варианты разноуровневых заданий».



Самыми востребованными формами методической помощи воспитателями признаны: индивидуальные и групповые консультации, практикумы, открытые просмотры и мастер-классы.

По мнению старших воспитателей, самым сложным для воспитателей является отбор содержания и организация деятельности по решению логических задач, задач на сообразительность, формированию временных и пространственных представлений; владение математической терминологией. Наряду с этим, единицы старших воспитателей указали на организацию наставничества, школ молодого воспитателя, выявление передового педагогического опыта, помощь в организации самообразования.



В заключение хочется отметить наиболее значимые проблемы в системе дошкольного образования региона в свете предстоящей реализации ФГОС ДО:

- недостаточное программно-методическое обеспечение реализуемых программ. До настоящего времени существуют основные образовательные программы дошкольного образования, в методическом комплекте которых отсутствуют методические пособия;
- отсутствие возможности прохождения курсовой подготовки по заявленной тематике;
- недостаточное методическое сопровождение воспитателей по совершенствованию образовательного процесса. Качество дошкольного образования в большей степени определяет качество образовательного процесса.

Библиографический список.

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 №1155.

УДК 159.9

О ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ОЦЕНИВАНИЮ КАЧЕСТВА ЗАНЯТИЙ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Власова Г.И.

к.пед.н., зав. кафедрой СПАПДПО (Россия, Санкт-Петербург)

Турчин А.С.

д.пс.н., профессор кафедры общей и прикладной психологии
СПВИ ВВ МВД России (Россия, Санкт-Петербург)

В статье рассматривается проблема оценивания качества педагогической деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения как компонент подготовки студентов младших курсов к ознакомительной практике. Предложены критерии, соответствующие принципам личностно-деятельностного подхода к обучению и воспитанию. В качестве оцениваемых предложены педагогические действия, которые фиксируются и анализируются по функциональному основанию. Приведена таблица, содержание которой позволит практикам психологам системы образования ориентироваться в особенностях взаимодействия с детьми воспитателей и специалистов ДОУ в процессе занятий.

The paper considers the problem of evaluating the quality of educational activities the teacher of preschool educational institutions, as a component of training of students of younger courses to study practice. The criteria consistent with the principles of person-active approach to learning and education. Refer to the table, with-holding of which will allow psychologists to practice in the education system to navigate the features of interaction with children and teachers in the Professional POC in the course of employment.

Ключевые слова

Педагогическая технология, психологический анализ занятия, игровая деятельность, прямой и побочный продукты деятельности, зона ближайшего развития, коммуникация, предметная мотивирующая среда, развивающее воспитание.

Educational technology, for the psychological analysis-making, game activities, and direct by-product of, the zone of proximal development, communication, motivating, wednesday objective of developing education.

Переход к двухуровневой образовательной подготовке студентов-психологов повлек изменения в сроках прохождения всех видов практик. Так, первая ознакомительная практика в учебных планах оказалась перенесенной на второй семестр первого курса. Наиболее достижимой целью является обучение их умениям наблюдать и анализировать школьные уроки или занятия в детском саду, оценивать деятельность обучаемых и педагогов в ходе видеотренинга.

Определение качества профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) представляется нам наиболее трудной задачей. Если в практике школьного обучения выделяют около четырех десятков педагогических технологий, то и современное дошкольное воспитание мало уступает по этому показателю. При всем притом, что существует ряд трудностей, общих для любой из педагогических специальностей, дошкольное образование ставит перед педагогом некоторые специфические задачи, делающие неэффективным общие универсальные схемы оценки качества педагогической деятельности [4].

При изучении проблемы качества деятельности воспитателя, работающего в дошкольном образовательном учреждении, мы столкнулись с практически полным отсутствием психологических рекомендаций в литературе. Психологическому анализу урока, напротив, уделяется достаточно много внимания. В этой связи мы провели с практическими работниками и учеными-специалистами в данной области довольно много бесед. В итоге нами была разработана диагностическая таблица (см. ниже), на основе которой мы обучали наблюдению, как методу психологического исследования, практических психологов системы образования и студентов вузов России и Казахстана в период с 2000 г. по настоящее время.

В качестве методологической базы исследования нами принят системный личностно-деятельностный подход, позволяющий реализовывать гуманистические установки, согласно которым наиболее продуктивной является специально организуемая деятельность, в которой создаются

условия для раскрытия личностных потенциалов всех участников. В качестве одной из базовых методологических установок нами принята идея К. Р. Роджерса, сочетающаяся с базовым общепсихологическим принципом *активности*. А именно, педагог должен выполнять функцию *фасилитации*, оказывая детям «нормируемую помощь», не сковывая при этом их индивидуальную активность и учитывая вариативность общего темпа развития детской психики.

Основной формой реализации инновационного содержания и формы обучения был избран видеотренинг (всего программа включает 20 занятий, из числа которых 4 посвящаются анализу деятельности воспитателя ДОУ).

В качестве основного метода исследования было определено наблюдение. Видеопросмотр занятий всегда предшествовал посещениям реальных мероприятий в детских садах. Обычно такие посещения были связаны с проведением практических занятий на курсах повышения квалификации или в ходе подготовке педагогов, готовящихся принять участие в ежегодном конкурсе «Педагог года». В случаях, когда осуществлялась аттестация воспитателей, к анализу видеозаписей привлекались авторы данных занятий, которые могли дать содержательные комментарии некоторых педагогических действий, которые не могли быть однозначно поняты лишь на основе наблюдения.

Сложность задачи повышения качества обучения студентов младших курсов применению наблюдения может быть обусловлена целым рядом причин. Так, эти студенты просто не располагают практическим опытом, который есть у педагогов со стажем. Они еще не изучали такие дисциплины, как детская психология, педагогическая психология и психология развития, поэтому не могут воспользоваться научными психологическими знаниями спонтанно, без соответствующей подготовки. Применение же ими психологических тестов в малой степени соответствует ситуациям ознакомительной практики в дошкольном образовательном учреждении.

Воспитатели детских садов активно взаимодействуют со всеми лицами, посещающими их занятия. Это относится и к студентам-практикантам. Поэтому психологу, работающему в детском саду, нужно уметь говорить «на одном языке» с воспитателями, оценивая эмпирические факты с позиций психолого-педагогической теории, быстро переходить на уровень теоретических обобщений. С другой стороны, воспитатель ожидает комплексной оценки качества своей деятельности, что тоже весьма затруднительно: его роль как «организатора жизнедеятельности» детей требует выхода за рамки одного занятия, учета предыстории всего того, что продемонстрировано на занятии.

Представляется целесообразным в первую очередь решить проблему критериев педагогической деятельности воспитателя, хотя на занятии, где явно выступает его организующая или ориентирующая функция и можно точно выделить средства и приемы, которые способствуют выявлению задатков и склонностей ребенка, педагогическая позиция воспитателя и учителя близки (но не тождественны). Психолого-педагогический анализ занятий в системе ДОУ с использованием личностно-деятельностного подхода к обучению и воспитанию дошкольников целесообразен, когда можно (и необходимо) доказывать, что дети развиваются «не вопреки», а «благодаря» усилиям воспитателя.

Опираясь на методологические принципы личностно-деятельностной теории учения при оценивании деятельности воспитателя можно абстрагироваться от конкретной педагогической технологии, а тем более, конкретной методики и выделить психологические функции, выполнение которых и обеспечивает обучение и воспитание с опорой на зону ближайшего развития (ЗБР) [2].

Не претендуя на охват всех сторон педагогической деятельности воспитателя ДОУ, можно предложить студентам использовать схему анализа качества деятельности воспитателя ДОУ на занятии с детьми дошкольного возраста с учетом наиболее значимых ее компонентов.

Как показывает опыт занятий со слушателями курсов при Институте развития образования Ивановской области и студентами-психологами, готовящимися к первой ознакомительной практике, такой вариант оценивания позволяет использовать довольно простые показатели эффективности деятельности воспитателя, которые советуют применять сторонники теории управляемого формирования умственных действий П.Я. Гальперина [1], а именно: «выполнил - не выполнил», «помог - не помог». В этом случае педагогические умения предъясняются не в идеальной, «отрепетированной» ситуации, а в непосредственных педагогических ситуациях, в которых педагог «снисходит» до понимания проблемы каждым ребенком и оказывает ему ровно столько помощи, сколько необходимо, чтобы не выполнить действие за ребенка, но побудить его к нестандартным, творческим действиям, способствовать саморазвитию.

Практически все студенты-психологи в результате анализа занятий воспитателей детских садов к окончанию учебного курса-видеотренинга «Введение в педагогическую психологию»

демонстрировали хорошие и отличные показатели деятельности по оцениванию качества деятельности воспитателей ДООУ. Основные трудности, связанные с не владением специальной терминологией, исчезают после первых пяти занятий.

В качестве важного компонента профессиональной подготовки студентов-практикантов выступило умение наблюдать за его ходом. Основанием для этого выступила возможность неоднократного просмотра тех видеофрагментов, которые представляли собой проблемные ситуации. Помимо удержания информации о педагогических действиях, позитивным моментом в этом случае является возможность их обсуждения в микрогруппах, что способствует ознакомлению студентов с различными точками зрения на одни и те же учебные (педагогические) ситуации.

Для наблюдения и последующего анализа деятельности воспитателя ДООУ на занятии можно использовать таблицу, отражающую психологические особенности проявления мотивации детей на занятии, характер использования «нормируемой помощи», как показатель ориентировки воспитателя на «зону ближайшего развития» конкретного ребенка [3]. Относительная простота ее использования позволяет психологу аргументировано ознакомить с сильными и слабыми сторонами проведенного педагогом занятия. При этом нет «плохих» или «хороших» занятий. Каждое из них может быть рассмотрено как учебное, помогающее осознать причины успеха или неудачи и, соответственно, внести в свои планы улучшения.

В связи с переходом на двухуровневую систему подготовки и переносом первой ознакомительной практики на второй семестр учебного года возникла необходимость в корректировке системы подготовки к ней, включая перенос видеотренинга «Введение в педагогическую психологию» на первый семестр первого курса бакалавриата.

Библиографический список.

1. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / П.Я. Гальперин. - М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. - 480 с.
2. Зимняя И.А. Лингво-психологический анализ речевой деятельности / И.А. Зимняя. - М.: Моск. Психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. - 432 с.
3. Турчин А.С. Оценка качества деятельности воспитателя ДООУ / А.С. Турчин. - / Управление ДООУ. Научно-практический журнал. 2007, №8 (42). С.2—23.
4. Turchin A.S. Psychological analysis of a teacher's activity in class // Edukacja/ Technica - Informatika. Wibrane problemy edukacji technicznej i zawodowej / A.S. Turchin. - Rocznik naukowy. NR 4|2013-1. - Wydawnictwo Oswiatowe FOSZE: Rzeszow. Polska. - 2013. - PP.137-140.

УДК 159.9.072.432

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И ФАКТОРОВ СУИЦИДАЛЬНЫХ РИСКОВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ (НА ПРИМЕРЕ УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА)

Власова Н.В.

к.пс.н., доцент кафедры психологии личности СГУ (Россия, Саратов)

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи копинг-стратегий и факторов суицидальных рисков в подростковом возрасте. Изучение данной проблематики обусловлено решением задач профилактики дезадаптации и поддержания психического здоровья детей, обучающихся в кадетской школе-интернате. Полученные результаты свидетельствуют, что фиксация в ходе эмоциональной разрядки на отрицательной концепции собственной личности, повышает риски возникновения суицидальных намерений.

The article presents the results of studies on the relationship of coping strategies and risk factors of suicide in adolescence. The study of this problem is due to the solution of problems preventing maladjustment and maintaining mental health of children enrolled in the cadet boarding school. The results indicate that the fixation in the emotional discharge, on the negative self-concept, increase the risk of suicidal ideation.

Ключевые слова

Подростковый возраст, совладающее поведение (копинг), факторы суицидального риска.
Adolescence, coping behavior, the factors of suicide risk.

Повышение требований к адаптивным возможностям подростков, их способности эффективно справляться со стрессом и регулировать свое поведение становится наиболее актуальной в условиях интернатного обучения. Регламентированная система жизнедеятельности в кадетской школе-

интернате, жестко иерархизированная система социального взаимодействия, оторванность от семьи, проницаемость границ личностного жизненного пространства и гомогенная гендерная среда могут выступать стрессогенными факторами, снижающими субъективное ощущение эмоционального благополучия подростков. Регуляция психоэмоционального состояния требует от личности дополнительных психических ресурсов и зависит от используемых стратегий совладания (копинг-стратегий) [2]. Следует отметить, что каждый способ используемых стратегий совладания имеет свою специфику и зависит от субъективного значения переживаемой ситуации, личностных ресурсов и когнитивной оценки стрессогенности ситуации. Выбор копинг-стратегии связан с решением определенной задачи и может быть направлен на снятие эмоционального напряжения, регуляцию взаимоотношений с другими людьми или оценку и изменение самой ситуации [4].

Фиксация на негативных и неэффективных копинг-стратегиях усугубляет процесс социально-психологической дезадаптации, приводит к формированию дисгармоничных личностных образований, закрепляет паттерны само разрушающего поведения. Таким образом, изучение содержательных составляющих и направленности копинг-стратегий кадет, а также их взаимосвязь с факторами суицидальных рисков выступает все более актуальной темой в контексте решения задач профилактики и поддержания психического здоровья кадет, своевременной диагностики и коррекции самоповреждающего поведения подростков, в условиях жизнедеятельности в кадетской школе-интернате.

В качестве **гипотезы** выступило предположение о том, что неэффективные копинг-стратегии взаимосвязаны с нарушением аффективной регуляции эмоционального состояния и обуславливают проявление факторов суицидальных рисков в поведении подростков.

Согласно поставленной цели и сформулированной гипотезы мы определили задачи исследования: 1) Определить степень проявления факторов суицидальных рисков у кадет подросткового возраста и сравнить полученные данные с результатами скрининговой диагностики. 2) Изучить особенности копинг- стратегий у кадет подросткового возраста. 3) Оценить степень влияния используемых кадетами копинг-стратегий на проявление суицидальных рисков в их поведении.

Статистическая обработка данных эмпирического исследования проводилась с помощью статистического пакета SPSS-22 методами подсчета сравнения средних, анализа достоверности различий по t-критерию Стьюдента, корреляционного и регрессионного анализа. Методики исследования были выбраны в соответствии с поставленными задачами: 1) Опросник суицидального риска (ОСР) А.Г. Шмелева (модификация Т.Н. Разуваевой) использовался нами для изучения факторов суицидального риска и выявления уровня сформированности суицидальных намерений. 2) Опросник СОРЕ (в адаптации Е.И. Рассказовой, Т.О. Гордеевой и Е.Н. Осина, 2013 г.) использовался для измерения как ситуационных копинг-стратегий, которые, по замыслам авторов, могут быть изменчивы, так и для лежащих в основе этих стратегий личностных стилей реагирования.

С целью сравнения показателей средних значений по факторам суицидальных рисков среди подростков, мы взяли за основу данные скринингового исследования Г.С.Банникова, Т.С. Павловой, О.В. Вихристюк, направленного на выявления антивитаальных переживаний и склонности к аутоагрессивному поведению [1].

В исследовании, выше указанных авторов, принимали участие 750 несовершеннолетних в возрасте 12-18 лет (медиана 14,6 лет): 60,8% выборки - девочки и 39,2 % - мальчики. Респонденты выборки - жители различных регионов России, преимущественно центральных районов.

В нашем исследовании приняли участие 39 подростков, учащихся 8 - 10 классов кадетской школы-интерната, в возрасте 13 - 16 лет (Мвозр. = 14,92; SD = 0,10). Гомогенный характер выборки определяется респондентами мужского пола, обучающимися в кадетской школы-интернате. Исследование кадет проводилось анонимно, в качестве персональных данных респонденты указывали только возраст. Респонденты выборки - жители г. Саратова и области.

Сравнение факторов суицидального риска в группе кадет-подростков и группе подростков, участвовавших в скрининговой диагностике, позволит изучить личностные установки и намерения респондентов с учетом фактора социально-образовательной среды (таблица 1). При сравнении выше указанных групп по Опроснику суицидального риска (ОСР) были выявлены достоверные различия по факторам аффективность и социальный пессимизм. Социальный пессимизм тесно связан с экстрапунитивным стилем каузальной атрибуции, характеризующимся вымещением негативных эмоций на других.

Таблица 1.

Сравнение факторов суицидального риска в группе кадет-подростков и группе подростков, участвовавших в скрининговой диагностике

| Факторы суицидальных рисков | Среднее n=39 | Среднее n=750 | t критерий | p уровень |
|------------------------------------|---------------|----------------|--------------|------------------|
| демонстративность | 2,0923 | 2,32621 | 0,731 | 0,465 |
| аффективность | 2,4744 | 3,59482 | 3,788 | <0,001 |
| уникальность | 1,3205 | 1,89871 | 1,744 | 0,082 |
| несостоятельность | 3,4308 | 3,26408 | 0,294 | 0,768 |
| социальный пессимизм | 3,4872 | 4,49935 | 2,669 | 0,008 |
| слом культурных барьеров | 2,9128 | 2,45210 | 0,794 | 0,428 |
| максимализм | 2,2154 | 1,82977 | 0,609 | 0,543 |
| временная перспектива | 1,7410 | 1,62637 | 0,210 | 0,833 |
| антисуицидальный фактор | 3,4462 | 3,42857 | 0,024 | 0,981 |

Подростки, обучающиеся в кадетской школе-интернате в меньшей степени склонны проявлять аффективность в трудных жизненных ситуациях и воспринимать мир враждебно и негативно.

Данные частотного распределения показателей средних значений по методике CORE указывают на то, что наиболее часто кадеты подросткового возраста используют эффективные копинг-стратегии: развитие уверенности в себе ($x=3,89$; $s=0,303$), поиск поддержки у друзей ($x=3,65$; $s=0,851$), усиленные занятия ($x=3,79$; $s=1,14$). При решении трудных жизненных ситуаций кадеты подросткового возраста стараются самостоятельно найти выход, принять решение, ищут поддержки у друзей, активно занимаются спортом и самосовершенствованием.

Линейный регрессионный анализ сделан на основе проведенного корреляционного анализа, в ходе которого выявлены переменные, получившие значимые корреляционные связи среди факторов совладающего поведения и суицидального риска. Так, стратегия совладания «выброс чувств» оказывает влияние на проявление факторов суицидального риска «аффективности» ($\beta=0,513$; $p<0,004$) и «несостоятельности» ($\beta=0,465$; $p<0,009$). Низкая эмоциональная регуляция формирует отрицательную концепцию собственной личности и готовность реагировать на психотравмирующую ситуацию непосредственно эмоционально. Следует отметить, что стратегия «выброс чувств» также влияет на антисуицидальный фактор, который снижает суицидальный риск ($\beta=0,432$; $p<0,062$) и показывает возможные перспективы коррекционной работы с подростком. Стратегия «отношение к проблеме с чувством юмора» взаимосвязана с фактором «несостоятельность» ($\beta=-0,433$; $p<0,034$), т.е. чем больше у подростков сложились негативные представления о своей некомпетентности и несостоятельности как личности в решении жизненных трудностей, тем больше они глобализируют проблему и не склонны относиться к ней с юмором. «Поиск церковной поддержки» может побуждать подростков к поиску культурных ценностей и нормативов, оправдывающих суицидальное поведение, что связано с фактором «слом культурных барьеров» ($\beta=0,489$; $p<0,009$). Эффективная стратегия «усиленные занятия» способствует снижению фактора суицидального риска «демонстративность» ($\beta=-0,412$; $p<0,037$). Чем больше подросток занимается самосовершенствованием, тем меньше он склонен к демонстративному суицидальному поведению.

Вывод: эмоционально ориентированные копинг-стратегии неоднозначно влияют на проявление факторов суицидального риска. Фиксация, в ходе эмоциональной разрядки, на отрицательной концепции собственной личности, внутреннем монологе «Я плохой», повышает риски возникновения суицидальных намерений.

Библиографический список.

1. Банников Г.С., Павлова Т.С., Вихристюк О.В. Скрининговая диагностика антивитаальных переживаний и склонности к импульсивному, аутоагрессивному поведению у подростков (предварительные результаты) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1> (дата обращения: 05.09.2015)
2. Нартова-Бочавер С.К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18, N 5. С. 20-30.
3. Павлова Т.С. Копинг-стратегии подростков с антивитаальными переживаниями [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2013. № 1. URL: <http://psyedu.ru/> (дата

обращения: 03.09.2015).

4. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 3(17). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.09.2015).

159.95

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБЩИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Войтко О.К.

преп. кафедры общей и организационной психологии БГПУ (Беларусь, Гродно)

В статье рассматривается содержание понятия «профессиональная речь специалиста (психолога)», общие способности и их структура. Представлено исследование общих способностей и профессиональной речевой деятельности студентов психологических специальностей, проанализированы их взаимосвязи.

The concept «professional speech of specialist (psychologist)», abilities and their structure. Presented by the study of general and vocational skills of speech activity students of psychological specialties, analyzed their relationship.

Ключевые слова

Профессиональная речь, общие способности, структура, взаимосвязь.

Professional speech, general ability, structure, relationship.

Проблема способностей занимает одно из важнейших мест в психолого-педагогической науке и рассматривается в различных аспектах, анализируются достижения и выводы как современников, так и авторов предшествующих поколений. Общие способности представляют собой подструктуру личности, наложенную на ее основные подструктуры (темперамент, подструктура форм психического отражения, опыт личности, направленность) [6]. В структуру общих способностей включены следующие компоненты: уровень интеллектуального развития, общая работоспособность, волевые качества, свойства нервных процессов. Неоспоримо то, что общие способности определяют успешность выполнения многих деятельностей. Одним из условий достижения успешной профессионализации выпускников факультета психологии является сформированность у них профессиональной речевой деятельности, понимаемой как система знаний в определенной сфере деятельности, необходимых для порождения речевого высказывания, и готовность их применения в ситуации профессионального общения, реализуемая в научном, разговорном, официально-деловом и публицистическом стилях изложения. Отличительной особенностью профессиональной речи является использование профессионализмов, требующих владения понятийно-категориальным аппаратом соответствующей сферы деятельности и системой терминов [1; 5; 7].

Профессия психолога относится к ряду профессий повышенной речевой ответственности, где роль слова необычайно велика. Интерес представляет исследование общих способностей и их роли в формировании профессиональной речевой деятельности студентов психологических специальностей, с целью разработки форм и методов, педагогических технологий, являющихся наиболее эффективными для формирования необходимых знаний, навыков и умений профессиональной речевой деятельности с учетом индивидуально-психологических особенностей личности студентов.

Показателями уровня сформированности профессиональной речи студентов выступили: профессиональный язык (терминология), культура профессиональной речи, представляющая собой систему коммуникативных качеств, готовность к речи. В результате анализа психолого-педагогической литературы по проблеме культуры речи [3], профессионального языка [2], психологической культуры личности [4] были выделены коммуникативные качества речи психолога, обеспечивающие наибольшую эффективность профессионального речевого общения: информативность, точность, аргументированность, лексическое богатство, грамотность, логичность, чистота, доступность, интонационная выразительность, беглость речи, громкость, внятность, фонация, уверенность, вежливость, корректность, готовность к речи.

В исследовании, предпринятом с целью определения взаимосвязей общих способностей и профессиональной речевой деятельности приняли участие студенты 2-го курса Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка в количестве 145 человек. Исследование общих способностей проводилось с помощью теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра, методики Я.Стреляу, методик диагностики волевых качеств Е.П. Ильина, Е.К. Фещенко,

корректирующей пробы «Кольца Ландольда».

Для диагностики уровня сформированности устной профессиональной речи студентов использовалось контрольное задание, представлявшее собой интервьюирование студентов экспериментатором. Результатом интервью выступил продукт речевой деятельности (текст). Предметом анализа - коммуникативные качества речи и владение профессиональным языком, находящиеся в поле профессионального и личного опыта студентов. Результаты фиксировались на электронный носитель, а затем стенографировались. Обработка стенограмм интервью была проведена с помощью контент-анализа, как качественно-количественного метода анализа текстов. Степень выраженность каждого коммуникативного качества оценивалась экспериментатором по 3-балльной шкале.

В результате корреляционного анализа были выявлены следующие взаимосвязи уровня интеллекта и аргументированности речи ($r=0,31$, при $p<0,05$), информативности ($r=0,25$, при $p<0,05$), понятийной точности ($r=0,30$, при $p<0,05$), содержательности ($r=0,26$, при $p<0,05$), беглости ($r=0,27$, при $p<0,05$), ответственности ($r=0,29$, при $p<0,05$), уверенности ($r=0,28$, при $p<0,05$), чистоты ($r=0,24$, при $p<0,05$), знания терминологии ($r=0,26$, при $p<0,05$), логичности ($r=0,21$, при $p<0,05$). Таким образом, уровень вербального интеллекта, в целом, и сформированность отдельных сложных мыслительных функций, в частности, определяют успешность формирования профессиональной речевой деятельности в процессе обучения.

Взаимосвязь свойств нервной системы и развития профессиональной речи представлена следующими показателями: выявлена положительная корреляционная связь между уровнем процессов возбуждения и громкостью речи ($r=0,25$, при $p<0,05$), беглостью ($r=0,28$, при $p<0,05$), интонационной выразительностью ($r=0,27$, при $p<0,05$). Полученные результаты свидетельствуют о том, что свойства нервной системы непосредственно связаны с динамической характеристикой речи. Речь психолога должна быть оптимальной громкости, достаточно беглая и выразительная, что несомненно способствует привлечению внимания клиента. Тихая, медленная речь, напротив, неразборчива и внушает недоверие.

Общая работоспособность, имеющая свое отражение в показателе продуктивности деятельности взаимосвязана с аргументированностью ($r=0,27$, при $p<0,05$), информативностью ($r=0,29$, при $p<0,05$), понятийной точностью ($r=0,25$, при $p<0,05$), содержательностью ($r=0,27$, при $p<0,05$), чистотой ($r=0,26$, при $p<0,05$), уверенностью ($r=0,24$, при $p<0,05$), ответственностью ($r=0,28$, при $p<0,05$), знанием терминологии ($r=0,29$, при $p<0,05$). Чем выше уровень работоспособности испытуемых, тем более выражены компоненты профессиональной речевой деятельности.

Что касается взаимосвязи волевых качеств и коммуникативных качеств речи, были выявлены следующие взаимосвязи: терпеливости и аргументированности ($r=0,26$, при $p<0,05$), содержательности ($r=0,31$, при $p<0,05$), лексического разнообразия ($r=0,26$, при $p<0,05$); взаимосвязи упорства и выразительности ($r=0,25$, при $p<0,05$); настойчивости и уверенности ($r=0,23$, при $p<0,05$), ответственности ($r=0,14$, при $p<0,05$), лексического разнообразия ($r=0,13$, при $p<0,05$), выразительности ($r=0,14$, при $p<0,05$). Личность, обладающая высоко развитыми волевыми качествами, отличается длительным сохранением энергии, сила волевого натиска не только не ослабевает, но даже возрастает при встрече с трудностями и препятствиями. Были выявлены отрицательные корреляционные связи между нерешительностью и громкостью речи ($r=0,25$, при $p<0,05$), беглостью ($r=0,28$, при $p<0,05$), выразительностью ($r=0,17$, при $p<0,05$). Стеснительность человека препятствует установлению контактов с другими людьми, возникает боязнь незнакомых людей, страх чего-то нового, неуверенность в себе, что не должно быть свойственно психологу-профессионалу.

Общие способности обеспечивают успешность освоения профессиональной речевой деятельности. Диагностика общих способностей студентов в процессе обучения в учреждении высшего образования необходима для грамотной организации учебной деятельности с учетом индивидуально-психологических особенностей личности. Знание личностных особенностей, способностей, сильных и слабых сторон, способов компенсации, умение регулировать свои эмоциональные состояния, формировать профессионально важные качества - все это, несомненно, найдет свое отражение в эффективности профессиональной деятельности психолога.

Библиографический список.

1. Бейлинсон, Л.С. Профессиональный дискурс: признаки, функции, нормы / Л. С. Бейлинсон; Федер. агентство по образованию; Волгогр. гос. пед. ун-т; науч.-исслед. лаб. «Аксиол. лингвистика». - Волгоград: Перемена, 2009. -265 с.

2. Гарбовский, Н.К. Профессиональная речь (функционально-стилистический аспект) / Н.К. Гарбовский // Функциональные системы языка и речи. - М.: Изд-во Московского университета, 1989. - 158 с.
3. Головин, Б.Н. Основы культуры речи: учеб. для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.». - 2-е изд., испр. - М.: Высшая школа, 1988. - 320 с.
4. Коломинский, Я.Л. Психология педагогического взаимодействия: учеб. пособие / Я.Л. Коломинский, Н.М. Плескачева, И.И. Заяц, О.А. Митрахович; под ред. Я. Л. Коломинского. - СПб.: Речь, 2007. - 240 с.
5. Лотте, Д.С. Как работать над терминологией. Основы и методы / Д.С. Лотте. - М.: Наука, 1968. - 76 с.
6. Платонов, К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. - М.: Наука, 1972. - 311с.
7. Реформатский, А.А. Введение в языковедение: учебник для вузов / А.А. Реформатский; под ред. В. А. Виноградова. - М.: Аспект Пресс, 2002. - 536 с.

УДК 316.6

СТРУКТУРА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗРЕЛОСТИ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА)

Главатских М.М.

к.п.с.н., доцент кафедры социальной психологии и конфликтологии УдГУ (Россия, Ижевск)

Изложены данные эмпирического исследования, демонстрирующие особенности динамики комплекса субъектных свойств личности младших школьников в процессе развития. Обнаружены существенные различия в структуре субъектной организации у школьников с разным уровнем социально-психологической зрелости. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке из 289 школьников с применением методов диагностики личностных особенностей, самоорганизации, субъектной позиции школьника, индивидуалистической направленности. Статистический метод - дискриминантный анализ. Полученные данные могут быть использованы для организации и проведения консультативной деятельности для психологов и педагогов с целью развития социально-психологической зрелости школьников.

The article suggests the data of empirical research showing the peculiarities of dynamics of the complex of subject personality characteristics with the adolescents in the process of development. The research has found significant differences in the structure of subject organization in the adolescents of the different the level of socio-psychological maturity. The article presents the results of empirical research on the sample group of 289 adolescents. The following diagnostic tools have been used: psychological characteristics of personality, self-organization, subject position and individualism-collectivism. Statistical method - discriminant analysis. The results obtained allow using them for organization and running counselling activities for the psychologists and educators in order to develop social and psychological maturity of adolescents.

Ключевые слова

Структура социально-психологической зрелости школьников, интегративный подход, развитие социально-психологической зрелости.

The structure of socio-psychological maturity adolescents, integrative approach, development of socio-psychological maturity.

Анализ научной литературы показывает, что если проблема социально-психологической зрелости личности взрослого человека далеко не нова, то проблема развития социально-психологической зрелости школьников стала разрабатываться совсем недавно. Актуальными являются вопросы о компонентах структуры социально-психологической зрелости личности и особенностях ее развития в школьном возрасте.

В теориях зрелости личности возможно выделение двух ориентации. Социально-ориентированные теории утверждают, что зрелость обретается посредством овладения социальным опытом, освоения норм социальной среды и реализации их в поведении. В качестве критериев применяются показатели, задаваемые обществом с целью адаптации личности. Это показатели социализированности личности. С точки зрения индивидуально-ориентированных концепций, развитие личности носит в большей степени индивидуальный характер, направленный на самореализацию личности. Социально-психологическая зрелость (СПЗ далее) рассматривается нами как система субъектных характеристик, саморазвивающихся в процессе взаимодействия линий

социального и индивидуального развития и обеспечивающих функционирование личности как субъекта жизни [7]. Социально-психологическая зрелость в младшем школьном возрасте выражается как качественная и количественная мера взаимодействия субъекта учения со средой обучения, нормами, требованиями, которые становятся частью его внутреннего мира [3]. Можно провести аналогию между понятиями «социально-психологическая зрелость» и «субъектная позиция школьника». Это проявляется в смене меры включенности в учебную деятельность «извне» на «изнутри», активности, детерминированной новой внутренней реальностью школьника [1; 2; 4].

Как структурная характеристика СПЗ содержит системообразующие интегративные качества личности, существенные признаки как характеристики целостного развития личности, обеспечивающие ее эффективное функционирование. Структура СПЗ включает компоненты, выделенные нами на основании анализа теорий зрелости личности, психологии субъекта, имеющие интегративный потенциал: активность, ответственность, самостоятельность, уважение к себе и другим, оптимизм, а так же, порождаемые в процессе их интеграции субъектные образования (ее наивысший, сформированный уровень) [5]. Исходя из понимания общей структуры социально-психологической зрелости субъекта, определена структура социально-психологической зрелости в младшем школьном возрасте.

Цель данного исследования - создание типологии младших школьников в соответствии со структурой их социально-психологической зрелости. С позиций дифференционно-интегративной теории [6; 8] развитие различных систем и их внутренних частей характеризуется различными отношениями между процессами интеграции и дифференциации. Полученные результаты (289 учащихся четвертых классов) подвергли дискриминантному анализу и выделили три группы младших школьников (42 (14,5%), 102 (35,3%), 145 (50,2%) соответственно). Значимое значение в данном исследовании имеют различия в показателях выделенных групп (критерии равенства групповых средних $p < 0,001$): активность в учебе, ответственность, самоконтроль (при оценке самоорганизации в учебной деятельности), самокритичность как показатель уважения к себе, активность в общении, самостоятельность, индивидуализм-коллективизм в учебной деятельности. Школьники первой группы отличаются самыми низкими из всех групп показателями субъективной позиции школьника (ср.знач. 0,7, во второй ср.знач. 1,1, в третьей ср.знач. 3,7) и индивидуализма-коллективизма в учебной деятельности (ср.знач. 3,7 во второй ср.знач. 4,0, в третьей ср.знач. 3,6). Это школьники с индивидуальной ориентацией СПЗ. Активность, исполнительность, самостоятельность и ответственность при выполнении учебных заданий так же наименее выражены у школьников этой группы. Учащиеся второй группы представляют социальную ориентацию СПЗ. Их исполнительность выражена на максимальном уровне, обусловлена стремлением соответствовать требованиям роли ученика, а не познавательной мотивацией. В связи с этим они имеют меньшую выраженность субъективной позиции школьника, чем школьники третьей группы. Система показателей структуры социально-психологической зрелости школьников первых двух групп носит мало интегрированный характер. Это подтверждает предположение, что развитие субъектных качеств происходит в процессе интеграции социальной и индивидуальной ориентаций СПЗ. Ученики третьей группы отличаются максимально выраженной субъективной позицией школьника, средней выраженностью показателя индивидуализм-коллективизм, оптимальной степенью выраженности активностью в учебной деятельности, высоко выраженной ответственностью, самостоятельностью, адекватностью самооценки. Все это позволяет охарактеризовать СПЗ школьников третьей группы как сформированную в высшей степени развития субъектных качеств.

Полученные результаты подтверждают модель структуры СПЗ в младшем школьном возрасте. Составлены профили социально-психологической зрелости для каждого школьника. Перспективы исследований становления СПЗ в младшем школьном возрасте связаны с исследованием особенностей субъективности младших школьников выделенных групп, их смысловых образований, определяющих субъектные проявления СПЗ.

Библиографический список.

1. Агафонова, О. П. Метод проектов как средство формирования субъектной позиции младших школьников // Человек и образование. - 2010. - № 3. - С. 136-139.
2. Белавина, О. В. Психологическая диагностика сформированности универсальных учебных действий в средней школе // Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена. - 2013. - № 155. - С.151-155.
3. Журавлев, А.Л. Социально-психологическая зрелость: обоснование понятия // Психологический журнал. -2007. -Том 28 №2.- С.44-55.

4. Кулюткин, Ю.Н. Сухобская, Г.С. Мотивация познавательной деятельности [Текст]. — Л.: ЛГУ, 1972. — 117 с.
5. Леонов, Н.И., Главатских, М.М. Социально-психологическая зрелость личности: интегративный подход [Статья]. //Известия СГУ. -2014. -Том 14 №1. - С.55 - 60.
6. Поддьяков, А.Н. Зрелость и незрелость в контексте ортогенетического закона развития [Текст]. // Феномен и категория зрелости в психологии/ отв. ред. АЛ Журавлев, ЕА Сергиенко. — М.: РАН. - 2007. — С. 47-60.
7. Сергиенко, Е. А. Зрелость: молярный или модулярный подход? [Текст]. //Феномен и категория зрелости в психологии/отв. ред. АЛ Журавлев, ЕА Сергиенко. —М.:РАН 2007. — С. 13-28.
8. Чуприкова, Н. И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. — М.: Столетие, 1997. — 480 с.

УДК 78.05

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКЕ МУЗЫКИ

Грачева Л.Д.

магистрант I курса по программе «Музыкотерапия в образовании» ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Фалетрова О.М.

к.пед.н., доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания
ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Данная статья раскрывает вопросы развития музыкальной памяти младшего школьника на уроке музыки. Средством достижения данных целей является педагогический процесс, направленный на развитие музыкальной памяти младшего школьника на уроке музыки. В современной педагогической литературе накоплен определенный опыт по исследованию некоторых особенностей памяти школьников - способов логического запоминания, воспроизводящей памяти, оптимизации процессов развития памяти в условиях музыкальной деятельности, доказана необходимость педагогически организованного процесса развития памяти школьников.

This article reveals the development of musical memory of the younger pupils in the classroom music. The means of achieving these goals is a pedagogical process aimed at the development of musical memory of the younger pupils in the classroom music. In modern pedagogical literature there is a certain experience on the study of some features of memory schoolchildren - logical ways of remembering, reproducing memory, process optimization, development of memory in terms of musical activity, the necessity pedagogically organized process of memory development of students.

Ключевые слова

Память, музыкальная память, педагогические условия, младшие школьники, развитие музыкальной памяти, урок музыки.

Memory, musical memory, pedagogical conditions, younger students, the development of musical memory, music lesson.

Одной из важнейших способностей человека, позволяющих ему запечатлеть полученные о мире знания, является память. Без нее было бы невозможным существование человека как личности. В процессе жизни человек запоминает и накапливает в своей памяти личный и общественный опыт, передаваемый ему другими людьми, а также знания и опыт, собранные в книгах, предметах искусства и культуры. Память - это способность запоминать, сохранять и воспроизводить информацию. Она составляет основу психической деятельности личности. Одним из обязательных условий успешного обучения в школе является развитие памяти школьника. Музыкальная память - способность узнавать и воспроизводить музыкальный материал. Музыкальная память на уроке музыки представляет собой сложный комплекс различных видов памяти, различающихся по способу и характеру психической деятельности и используемых в процессе музыкальной деятельности. Важное место в музыкальной памяти занимают слуховая память (одна из разновидностей образной памяти, связанная с запечатлением, сохранением и воспроизведением слуховых образов) и эмоциональная память (память на эмоционально окрашенные события). При воспроизведении музыки существенную роль играют также двигательная память (запоминание последовательности движений), зрительная (запоминание нотного текста) и словесно-логическая память, с помощью которой происходит запоминание логики строения музыкального произведения.

В каждой из работ по музыкальному обучению, воспитанию, развитию детей всегда

учитывается обязательное и необходимое участие внимания и памяти в процессе исполнения музыкальных произведений, их слушания и восприятия, а так же в процессе осознания музыки, рассуждения и размышления о ней. Поэтому развитие музыкальной памяти должно стать одной из важных задач, реализуемых на уроке музыки в общеобразовательной школе.

Развитие музыкальной памяти на уроке музыки дает возможность приобщения детей к мировой сокровищнице музыкального искусства. При развитой музыкальной памяти у детей наблюдается лучшее усвоение учебного материала, происходит накопление запаса музыкальных впечатлений. С расширением музыкального кругозора дети приобретают способность различать истинно ценное, что особенно важно в современном мире, переполненном самой разнообразной звуковой информацией, далеко не всегда представляющей собой высокохудожественные образцы музыкального искусства. Особую важность задача развития музыкальной памяти приобретает в начальных классах, где педагог должен не только создать благоприятные условия для развития личности, но и заложить основы правильного, рационального запоминания, которые пригодятся детям в процессе всей последующей учебной деятельности. Деятельностный подход к развитию музыкальной памяти на уроке музыки является необходимым условием, благоприятствующим ее формированию. Во время проведенной нами опытной работы учащиеся с интересом отнеслись на предложенные нами упражнения на развитие музыкальной памяти на уроке музыки. Проведенное исследование дало положительный результат. Разработанные нами уроки с включением упражнений на развитие музыкальной памяти стимулируют детей к активному участию в педагогическом процессе и повышают интерес на уроке музыки. Учебная музыкально-исполнительская деятельность обладает огромным потенциалом для развития музыкальной памяти на уроке музыки. Это обязывает педагога начинать работу по развитию музыкальной памяти с первых шагов обучения; планировать ход работы учеников - на любом этапе обучения - так, чтобы они постоянно имели новый материал для запоминания и, таким образом, непрерывно тренировали свою музыкальную память.

Для эффективного развития музыкальной памяти требуется сформировать позитивное отношение, интерес к музыкальной деятельности в целом и предметному содержанию уроков музыки в целом. Для прочного усвоения надо правильно организовать количество и периодичность упражнений и повторения материала, учесть индивидуальные различия. Прочность знаний обеспечивается, когда материал структурируется, выделяется главное, обозначаются логические связи. Прочность запоминания обеспечивается систематическим контролем над результатами обучения, проверкой и оценкой. От способов преподавания зависит посильность, доступность для детей преподаваемых им музыкальных знаний и умений, а также степень их усвоения.

Библиографический список.

1. Алиев, Ю.Б. Настольная книга учителя музыканта [Текст] / Ю.Б. Алиев. - М. : ВЛАДОС, 2000. - 336 с.
2. Безбородова, Л.А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учеб. пособие для студ. муз. фак. педвузов [Текст] / Л.А. Безбородова, Ю.Б. Алиев. — М. : Академия, 2002. — 416 с.
3. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. [Текст] М.: Институт психологии РАН, 1997. 350с.
4. Кевишас И. Запоминание музыкального материала младшими школьниками [Текст] / И. Кевишас // Музыкальное воспитание в школе. - Вып. 11. - М. : Музыка, 1976. - С. 48-52.
5. Мальцева, К.П. Особенности памяти младшего школьника [Текст] / К.П. Мальцева // Психология младшего школьника / под ред. Е.И. Игнатьева. - М.
7. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Б.М. Теплов. - М.-Л. : Музыка, 1947. - 336 с.

УДК 377.131.14

ВНЕДРЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СПО

Даркина А.В.

к.ист.н, ВЮТ (Россия, Воронеж)

Статья посвящена рассмотрению внедрения новых педагогических технологий в учебный процесс ссуза. Показано, что данные технологии используются на основании образовательных стандартов третьего поколения и могут быть полезны обеим сторонам педагогического процесса - студентам и

педагогам.

The article considers the implementation of new educational technologies in the educational process of secondary school. It is shown that these technologies being used on the basis of educational standards of the third generation, can be useful to both sides of the pedagogical process - students and teachers.

Ключевые слова

Педагогические технологии, образовательный стандарт, педагогический процесс, образовательные стандарты третьего поколения.

Educational technology, educational standard, the pedagogical process, educational standards of the third generation.

Образовательные стандарты третьего поколения, предлагая участникам педагогического процесса как в школе, так и в среднеспециальном учебном заведении существенные нововведения, содержат большой потенциал по реализации практических приемов актуальных на сегодняшний момент педагогических практик. Уже имеющиеся и вновь предлагаемые коллегами педагогические технологии полезны прежде всего с точки зрения формирования профессионализма педагога: «...ступенью профессионального роста учителя является педагогическое мастерство. Педагогическое мастерство как качественная характеристика учебно-воспитательной деятельности учителя есть не что иное, как доведенная им до высокой степени совершенства учебная и воспитательная умелость, которая проявляется в особой отшлифованности методов и приемов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебно-воспитательного процесса» [1; С. 34]. Однако без участия учебной аудитории в познавательной деятельности не может быть и речи о работе самого педагога, ее эффективности и пользе для общества. В этой связи освоение новейших педагогических технологий в рамках учебного процесса имеет двусторонний формат «педагог-обучающийся», реализующий то или иное новшество в полной мере. Уроки гуманитарного цикла (история, обществознание) применительно к развитию навыков познавательной деятельности студентов и обеспечению компетентного подхода могут проводиться разными способами. Главная задача здесь - распределять учебную нагрузку таким образом, чтобы дать возможность обучающимся проявить себя как активных участников аудиторной деятельности: речь идет, главным образом, об устных формах работы, т.е. о таких педагогических технологиях, как урок-эвристическая беседа, урок-диспут и т.п. виды аудиторной практики.

В качестве примера урока по истории мы выбрали урок-эвристическую беседу по истории по теме «Становление биполярной системы международных отношений». Данный урок нацелен на изучение процессов, происходивших в мире после второй мировой войны. На наш взгляд, технология эвристической беседы представляет в данном случае наиболее эффективную форму работы, т.к. помогает обучающимся, актуализируя соответствующие знания по предмету, понять основные закономерности послевоенного мироустройства и последовавшие за этим события [3]. Беседа способствует не только восполнению некоторых пробелов в знаниях, но и помогает увидеть ситуацию в исторической ретроспективе в целом, поскольку изучив явление с разных сторон, мы можем получить реальную картину происшедшего. Кроме того, выявление противоречий в высказываниях студентов по ходу урока - ключевая характеристика эвристической беседы как особого вида занятия - может способствовать более глубокому пониманию противоречивой по определению эпохи «холодной войны». Цели данного занятия можно определить так: 1) Формирование представления о предпосылках и основных событиях «холодной войны». 2) Установление причинно-следственных связей между формированием биполярной СМО и последовавшими вслед за этим событиями (Корейская война). 3) Развитие навыков грамотной устной речи, умение отстаивать свою точку зрения, грамотно аргументировать свою позицию по тем или иным вопросам

В рамках дисциплины обществознание ряд уроков рационально посвящать именно практическим занятиям - очевидность такого подхода несомненна: помимо реализации компетентного подхода студенты научаются под иным углом зрения смотреть на любую жизненную проблему, искать нестандартные пути решения жизненных ситуаций. Одним из примеров может послужить урок-диспут по теме «Демократия. Правовое государство». Данный урок направлен на закрепление материала по теме, связанной с пониманием демократии и правового государства как общественно-политического явления. Технология диспута представляет в данном случае наиболее эффективную форму работы, т.к. помогает обучающимся, используя необходимый багаж знаний, глубже вникнуть в суть понятий «демократия» и «правовое государство». Тезис, проблема, возможное решение - отправные точки диспута, помогающие скоординировать ход урока, направить

его в нужное русло. В заключение обучающимся предлагается по-рассуждать по поводу высказываний известных людей, занимавшихся проблемами толкования демократии. Помимо этого, студентам можно предложить фрагмент оригинального документа эпохи становления Соединенных Штатов Америки как родины демократии - Декларации независимости, а также вопросы после него, по изучению которых ребята могут предоставить собственное мнение на заданную тему. Каковы цели подобного урока? Мы определили их как: 1) Формирование более комплексного представления о сути понятий «демократия» и «правовое государство». 2) Установление причинно-следственных связей между понятиями «демократия» и «правовое государство».

На наш взгляд, эффективность обеих методик невозможно представить без т.наз. мотивационной части. В первом случае перед началом урока обучающимся предлагается актуализировать знания по вопросу об особенностях внешнеполитических доктрин в тех или иных странах и регионах (США, СССР, Китай, Западная Европа). Предлагается вспомнить, как и почему трансформировались внешнеполитические доктрины на протяжении первой половины XX в. и какие изменения в сознании политиков произошли вскоре после окончания второй мировой войны. Были ли эти изменения закономерными? Что мы точно знаем о формировании внешнеполитических предпочтений? Каковы были надежды простых людей? Важность ответов на эти вопросы неоспорима: студенты учатся оценивать ситуацию тех лет глазами очевидцев - политиков и простых людей. Что касается диспута по общественному знанию, то здесь перед началом урока обучающиеся вспоминают, что представляет собой демократия как историческое и общественно-политическое явление. Ответы на вопросы: как и почему возникло определение демократии и какие изменения в сознании человека могли происходить и происходили с течением времени. Были ли эти изменения закономерными? Как менялось понимание сущности правового государства от эпохи к эпохе, от государства к государству? - могут сыграть положительную роль в понимании подоплеку и сущности изменений, связанных с трактовками демократии и правового государства.

Главная задача педагога - помочь обучающемуся обрести субъектность, то есть стать активным и восприимчивым участником педагогического процесса - может реализоваться посредством подобной практики в полной мере: «Способность учителя проектировать образовательный процесс с использованием современных образовательных технологий позволяет учитывать при определении содержания и структуры образовательной деятельности обучающихся их возможности, интересы и потребности, что гарантирует эффективность педагогической деятельности и дает возможность учителю постоянно ее совершенствовать в соответствии с личными и профессиональными предпочтениями, интересами, потенциалом» [2; С.47-48]. Поиск и внедрение новейших педагогических технологий - едва ли не важнейшие качества творчески настроенного педагога, идущего в ногу со временем и требованиями, предъявляемыми современными стандартами образования.

Библиографический список.

1. Морозов А.В., Сундудова А.А. Профессиональный рост педагога как способ повышения эффективности образовательного процесса. // Современный учитель: личность и профессиональная деятельность: Материалы XV Международной научно-практической конференции (26 июня 2015 г.): Сборник научных трудов / Научный ред. д.п.н., проф. С.П. Акутина. - М.: Издательство «Перо», 2015. - 98 с. С. 33-36
2. Хачатрян Э.В. Реализация педагогами образовательных технологий в контексте требований ФГОС основного общего образования // Современная система образования: опыт прошлого - взгляд в будущее: сборник материалов III Ежегодной международной научно-практической конференции, посвященной Дню Учителя / Под общ. ред. С.С. Чернова. - Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2014. - 274 с. С. 47-53
3. Эвристическая беседа [Электронный ресурс] URL: <http://paidagogos.com/?p=5903> [Дата обращения: 24.08.2015]

УДК 159.9

НРАВСТВЕННОСТЬ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Даукша Л.М.

к.п.с.н., доцент, декан факультета психологии ГрГУ (Беларусь, Гродно)

В статье подчеркивается значимость духовно-нравственного развития молодежи. Представлены

результаты изучения нравственной сферы студентов-психологов, полученные посредством погружения в ситуацию морального выбора. Сделан вывод об отсутствии значимых различий в показателях нравственности и жизнестойкости у студентов различных специальностей. Выявлена связь между нравственностью и жизнестойкостью студентов различных специальностей.

The article emphasizes the importance of youth moral development. The results of psychology students' moral sphere study through immersing in the situation of moral choice are presented. It is summarized that there are no significant differences in the characteristics of morality and vital capacity between students of various specialties. The relationship between morality and vital capacity of students of various specialties has been found.

Ключевые слова

Духовно-нравственное развитие молодежи, нравственность, жизнестойкость, студенты различных специальностей.

Youth moral development, morality, vital capacity, students of various specialties.

Особая значимость духовно-нравственного развития молодежи обусловлена тем, что в современном обществе отмечается разрушение нравственных ориентиров, наличие реального гуманистического кризиса, особенно влияющего на наименее приспособленную часть общества - молодежь. Период юности в жизни человека рассматривается многими психологами как наиболее сенситивный период формирования мировоззрения личности, поиска смысла жизни, духовных и нравственных идеалов, развития эмпатийности и рефлексии. К проблеме формирования нравственного сознания, духовно-нравственного развития, нравственного самоопределения молодежи в своих работах обращались многие известные психологи [1; 3; 4; 5; 6; 8; 9]. Большое количество исследователей рассматривают нравственность личности в связи с проблемами адаптации-дезадаптации в обществе, психическим и социальным здоровьем. Именно поэтому представляется важным обратить более детальное внимание на взаимосвязь нравственности и жизнестойкости студентов.

Понятие жизнестойкости, введенное Сьюзен Кобейса и Сальваторе Мадди (Maddi, Kobasa, 1984), определяется как мера способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и успешность деятельности. Как отмечает С.Мадди, развитие личностных установок, включаемых в понятие «hardiness», могут стать основой для более позитивного мироощущения человека, повышения качества жизни, превратить препятствия и стрессы в источник роста и развития [11].

Как известно, жизнестойкость включает в себя три сравнительно автономных компонента: включенность, контроль и принятие риска. Согласно С. Мадди, *включенность* является важной характеристикой в отношении себя и окружающего мира и характера взаимодействия между ними, которая мотивирует человека к реализации, лидерству, здоровому образу мыслей и поведению. Включенность дает возможность чувствовать себя значимым и достаточно ценным, чтобы полностью включаться в решение жизненных задач, несмотря на наличие стрессогенных факторов и изменений. *Контроль* представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. В основе *принятия риска* лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности [2].

Проведенное нами эмпирическое исследование было направлено на изучение связи нравственности и жизнестойкости студентов различных специальностей. В эмпирическом исследовании нравственности и жизнестойкости принимали участие студенты младших курсов УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купаль» (n=66). Из них: студенты факультета психологии (n=32); студенты факультета истории и социологии (n=34).

В качестве методов сбора эмпирического материала применялись: тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Расказовой [10] и методика «Друг-советчик-2» (ДС-2) [7]. Методика «Друг-советчик-2» позволяет диагностировать индекс нравственности, количество позитивных моральных выборов студентов, которые полностью соответствуют моральному стандарту, количество негативных моральных выборов, отрицающих моральный стандарт, количество промежуточных вариантов, т.е. количество уклончивых, неопределенных ответов.

Общепризнанным является тот факт, что одно из важнейших требований к осуществлению профессиональной деятельности психолога является выраженная духовно-нравственная

направленность. Результаты изучения нравственной сферы студентов-психологов, полученные посредством погружения в ситуацию морального выбора (методика «Друг-советчик») свидетельствует о том, что преобладающее большинство студентов-психологов (83%) имеют низкий и средний индекс нравственности. Эмпирическое изучение духовно-нравственных аспектов личности студентов-психологов выявило невысокую степень овладения нравственными знаниями, слабom их осмыслении, эмоциональном и рассудочном непринятии нравственных норм, а также о низком уровне нравственных притязаний, что указывает на определенное неблагополучие духовно-нравственных перспектив профессионального развития и становления будущих психологов.

Значимых различий в показателях нравственности и жизнестойкости у студентов факультета психологии и студентов факультета истории и социологии не обнаружено. С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена были выявлены статистически значимые связи жизнестойкости с индексом нравственности студентов-психологов. Таким образом, установлено, чем выше роль нравственных норм в регуляции поведения личности будущего психолога, тем выше его жизнестойкость. Принятие риска положительно взаимосвязано с индексом нравственности и количеством позитивных выборов студентов-психологов. Полученные нами данные свидетельствуют об отрицательной статистически значимой связи показателя «контроль» и индекса нравственности как у студентов-психологов, так и у студентов-историков. Таким образом, чем в большей степени исследуемые студенты убеждены в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, тем в меньшей степени они характеризуются позитивными выборами в проблемных ситуациях, которые соответствуют моральному стандарту. Вовлеченность студентов-историков, то есть способность чувствовать себя значимыми и достаточно ценными, чтобы полностью включаться в решение жизненных задач, положительно связана с их нравственностью.

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сформулировать вывод о наличии связи между нравственностью и жизнестойкостью студентов различных специальностей. Следовательно, нравственность является важным ресурсом сохранения физического, психического и социального здоровья личности.

Библиографический список.

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. - 299 с.
2. Александрова, Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: Сб.научн. трудов. Выпуск 2 / Под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого. М.С. Яницкого. - Кемерово: Кузбассвузиздат. 2004. - С. 82-90.
3. Барканова, О.В. Изучение духовного самосознания личности в период ранней юности // Психология обучения. - 2007. - №12. - С. 54-62.
4. Воловикова, М.И. Духовно-нравственная регуляция социального поведения личности // Психология нравственности. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. - С. 24 - 44.
5. Воробьева, А.Е. Нравственное самоопределение разных социально-демографических групп молодежи / А.Е. Воробьева, А.Б. Купрейченко // Психологический журнал. - 2011. - №1. - С. 22-30.
6. Горбачев, А.Л. Психологические условия и механизмы духовно-нравственного развития личности студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. - Нижний Новгород, 2009. - 23 с.
7. Диагностика здоровья. Психологический практикум / Под ред. Г.С. Никифорова. - СПб.: Речь, 2007. - 980 с.
8. Журавлев, А.Л. Социально-психологическое пространство личности / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. - 496 с.
9. Заикин, В.А. Групповые решения в ситуации морального выбора: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05.. - М., 2013. - 23 с.
10. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. - М.: Смысл, 2006. - 63 с.
11. Maddi, Salvatore R., and Khoshaba, Deborah M. Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*, 1994 Oct, v63 (n2): 265-274.

УДК 373.34

ОБРАЗ ВЫПУСКНИКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ, ОРИЕНТИРОВАННЫЙ НА НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ

Демина А.Ю.

учитель начальных классов

МАОШ имени героя Советского Союза В.П. Хомякова № 77 (Россия, Екатеринбург)

В статье анализируются новые ФГОС российского образования для совершенствования учебного процесса школьников. Рассматривается адаптация в переходный период из начальной школы в среднюю.

The article analyzes the new FSES Russian education to improve the learning process of students. We consider adaptation in the transition period from primary to secondary school.

Ключевые слова

ФГОС, адаптация, развитие личности, социализация.

FSES, adaptation, personal development, socialization.

В современном обществе продолжают поиски нового содержания образования. В настоящее время многие вопросы, связанные с воспитанием, обучением и развитием учащихся в школе, требуют нового осмысления, т.к. преобразования, происходящие в обществе, осложняют социальную ситуацию взросления школьников. Сегодня появился спрос не просто на человека, а на «личность, которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [1; С. 16].

Жизненные условия требуют от школьников не столько «приноравливания», «приспособления», сколько развития личности и обогащения ее индивидуальности. Поэтому положительный опыт адаптации, приобретаемый школьником на разных возрастных этапах развития, делает его более подготовленным к решению личностных проблем в изменяющемся обществе. Фундаментом построения современной системы образования являются новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), позволяющий вести всесторонний мониторинг и определять результаты образования по трем направлениям: *предметные, метапредметные и личностные*.

Предметные результаты - это результаты по отдельным предметам. Их достижение обеспечивается благодаря учебным предметам, входящие в обязательную часть учебного плана.

Метапредметные результаты можно представить как регулятивные, коммуникативные и познавательные учебные действия в системе формирования универсальных учебных действий обучающихся.

Личностные результаты - это сформированность внутренней позиции ученика и адаптация к изменяющимся условиям.

Школьная адаптация - одна из составляющих социализации учащихся, как процесса усвоения и воспроизведения социального опыта, особенно актуальна в начальной школе, где закладываются учебные основы: умения учиться, отношение к учебе и к школе. Сложным является переход из начальной школы в среднее звено, когда нынешние ученики, которые учились по новым ФГОС, переходят на следующую ступень обучения, где еще только готовятся учить по новым ФГОС.

Поэтому для успешной адаптации в среднем звене школы, важно повысить уровень психологической готовности младших школьников к обучению с учетом индивидуальных возможностей. Ведь этот период называют переходным возрастом, потому что происходит своеобразный переход от детства к взрослости, от незрелости к зрелости. Как отечественные, так и зарубежные исследователи считают подростковый возраст периодом противоречий, периодом становления взрослости, социального и личностного самоопределения, это возраст социализации и индивидуализации, т.е. открытия и утверждения своего уникального и неповторимого «Я».

Недостаточно хорошо изучены особенности детей 10-11 лет: ускорение физического развития и полового созревания, сохранение эмоциональной неустойчивости. Но при этом характерно замедленное созревание той части психической сферы, к которой относятся чувство долга, ответственность, самоограничение, моральные и этические установки, ограничение своих желаний, умение считаться с интересами других.

Особенностью подросткового возраста является то, что подросток принадлежит и к детскому, и к взрослому миру. Как ребенок он еще пока зависим от взрослых, но при этом как взрослый, он находится на пути самоопределения.

Доктор психологических наук Цукерман Г.А. [2; С. 17-31] назвала этот возраст «ничьей территорией» в возрастной психологии, отмечая особенности перехода от младшего школьного возраста к подростковому подчеркивает, что «речь идет уже не столько о противопоставлении норм и ценностей семьи, с одной стороны, и сверстников - с другой, сколько об их интеграции».

Проблема адаптации заключается не только в том, чтобы обеспечить приспособление выпускника начальной школы к успешному функционированию в старшей школе, но и в способности

к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию.

Библиографический список.

1. Бунеев, Р.Н. Образовательная система нового поколения. Теоретический аспект: монография. - М., 2008.
2. Цукерман Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «Ничья земля» в возрастной психологии//Вопросы психологии. М , 1998, № 3.

УДК 378.016

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМОГЕНЕЗЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дружинина М.В.

д.пед.н., профессор кафедры перевода и прикладной лингвистики
Институт филологии и межкультурной коммуникации САФУ (Россия, Архангельск)

В соответствии с системогенетическим и другими подходами к образованию в статье уточняются понятия профессиональной лингводидактики и университетского языкового образования, обосновываются понятия профессионально-языкового образования и профессионально-языковой компетентности, анализируется концептуальная идея многомерности университетского образования, приводится пример реализации предлагаемых понятий и идей в университете.

In accordance with sistemogenetic and other approaches to education in this article the concepts of professional didactics and university language education are clarified. The author substantiates the concept of vocational language education and professional language competence. The conceptual idea of the multidimensionality of university education is analyzed. An example of implementing the proposed concepts and ideas at the university is given.

Ключевые слова

Системогенез, качество университетского образования, профессионально-языковое образование, языковая профессионально-языковая компетентность, многомерность образования, профессионально-языковой тренинг.

Systemogenesis, the quality of university education, vocational language education, language and vocational language competence, the multidimensionality of education, vocational and language skills development workshop.

Широкое значение и междисциплинарность понятия системогенеза [1] и системогенеза учебной и профессиональной деятельности [10; 11] позволяют рассматривать системогенетическую роль педагогических знаний в процессах совершенствования университетской системы «бакалавриат - магистратура - аспирантура». Психологические и педагогические знания о системогенезе учебной и профессиональной деятельности, ежегодно предлагаемые широкой научной общественности [9], мотивируют к системному и эволюционному изучению языкового образования как компонента профессионального. В связи с этим в статье решаются несколько задач: 1) уточнение ряда образовательных понятий, 2) представление концептуальных идей обеспечения качества профессионально-языкового образования, 3) описание примера реализации предлагаемых идей в системогенетической парадигме.

Современное университетское языковое образование является не только обязательным компонентом профессионального образования, но и показателем его качества [3]. Профессиональное и языковое образование тесным образом взаимосвязаны, «показателем их качества считается языковая компетентность обучающихся, проявляющаяся в их способности решать общекультурные задачи (общаться, работать с информацией, писать деловые письма, резюме и др.) и профессиональные задачи (отбор и презентация специальных материалов, аннотирование, перевод, участие в проекте по специальности и др.), используя языковые средства» [4; С. 9].

Суть понятия «качество университетского языкового образования» заключается прежде всего в удовлетворении личностных потребностей, общественных запросов и государственных требований [4; С. 8].

Языковое образование является неотъемлемым компонентом и показателем качества профессионального, что дает основание на использование понятия «профессионально-языковое образование», ранее обоснованное автором статьи [8].

Вслед за Гальсковой Н.Д. и Гез Н.И. под языковым образованием мы понимаем «образование

в области всех (родных и неродных) языков и культур» [2; С. 3], что подчеркивает системогенетическую роль родных языков и культур в повседневной и профессиональной деятельности. Понятие «профессионально-языковое образование» гармонично с понятием языкового образования. Актуализируется и понятие «профессионально-языковая компетентность», суть которого шире, чем понятие иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции [6; 7].

Взаимосвязь родных и неродных языков и культур, используемая в профессионально-языковом образовании, позволяет также рассматривать возможности профессиональной лингводидактики в более широком диапазоне.

Важной концептуальной идеей обеспечения качества профессионально-языкового образования следует считать идею о многомерности качества. Это понятие имеет глубокий философский и системогенетический смысл о разноплановости, многослойности, наличии скрытых резервов. Одновременно идея многомерности соотносима с синергетическими положениями об открытости любой системы, обмене информацией, совершенствовании качества [5].

Многомерность предполагает разнообразие и диверсификацию в образовании, но при этом должна быть измеряема в плане целей и результатов, сбалансирована в общекультурных и профессиональных компонентах, рациональна в содержании и организации профессионально-языкового образования.

Суть многомерности заключается и в использовании идей нескольких подходов. Профессионально-языковое образование рассматривается системно и эволюционно (идея системогенеза), обучение осуществляется в приближенной к профессиональным условиям деятельности (идея системогенеза учебной и профессиональной деятельности), цель задается как результат (компетентностный подход), единицей обучения становится профессиональная задача (герменевтический подход), решаемая родными и неродными языковыми средствами (идея профессиональной лингводидактики), содержание содержит проблемную информацию для творческого решения задачи в профессиональной деятельности (профессиологический подход), на занятии осуществляется поиск нестандартного решения задачи путем открытого обмена информацией, поиска вариативных способов выхода из ситуации (синергетический подход).

Траектория движения от цели к результату может быть отражена следующей формулой: $\Pi = (A1 - C2) + (OK + ПК) + (ПЗ + ЯС) = P$, где Π - цель, P - результат, $A1 - C2$ - уровни языковой подготовки (по международной шкале), OK и $ПК$ - общекультурные и профессиональные компетенции, $ПЗ$ - профессиональные задачи, $ЯС$ - языковые средства.

Проанализируем реализацию предлагаемых понятий и идей на практике, в группе аспирантов, изучающих иностранный язык в научных целях. Ведущая цель - сдать кандидатский экзамен и овладеть научным языком в конкретной профессиональной сфере. Языковой уровень обучения, как правило, поднимается за отведенные 70 часов не выше, чем на один уровень. Процесс формирования OK минимизирован, а формирование $ПК$ является приоритетным. $ПЗ$ формулируются в соответствии с программой кандидатского экзамена. $ЯС$ минимизируются в виде средств научной коммуникации. Цель достигается путем научно-профессиональных тренингов письменной или устной коммуникации. Каждое занятие имеет четкую цель обучения решению конкретной профессиональной задачи с помощью строго отобранных языковых средств. В конце каждого занятия аспирантами осуществляется анализ качества выполненной работы (на родном языке), что развивает их рефлексию. Преподаватель становится наблюдателем и советчиком. Идея профессионально-языковых тренингов актуальна и для других уровней и направлений подготовки в университете, что апробировано автором.

Таким образом, понятийный аппарат университетского языкового образования существенным образом актуализируется за счет использования понятий «профессионально-языковое образование», «профессионально-языковая компетентность», «профессионально-языковой тренинг».

Многомерность профессионально-языкового образования - отличительная черта современного университетского образования и осознание этого явления в контексте разных подходов, включая системогенетический, повышает качество формирования профессионально-языковой компетентности.

Библиографический список.

1. Анохин П.К. Избранные труды: философские аспекты теории функциональной системы / П.К. Анохин, Ф.В. Константинов, Б.Ф. Ломов, В.Б. Швырков. - Москва: Наука, 1978. - 400 с.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб.пос. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. зав-й / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. - М.: Изд. центр

«Академия», 2008. - 136 с.

3. Дружинина М.В. Формирование языковой образовательной политики университета как фактора обеспечения качества профессионального образования: Дисс. на соиск. уч. степ. д-ра пед. наук. - СПб, 2009. - 404 с.

4. Дружинина М.В. Формирование языковой образовательной политики университета как фактора обеспечения качества профессионального образования: Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. д-ра пед. наук. - СПб, 2009. - 40 с.

5. Егоров В.С. Социальный реализм. - М.: Агент, 1999. - 370 с.

6. Крупченко А.К. Введение в профессиональную лингводидактику: монография. - М.: МФТИ, 2005. - 311 с.

7. Крупченко А.К. Генезис и принципы профессиональной лингводидактики: Монография. - М.: АПКИППРО, 2011. - 140 с.

8. Профессиональная лингводидактика в высшем образовании: сборник научно-методических материалов / сост. М.В. Дружинина. - Архангельск: ИПЦ САФУ, 2013. - 124 с.

9. Системогенез учебной и профессиональной деятельности : материалы VI международной научно-практической конференции, 19-21 ноября 2013 г., г. Ярославль / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. - Ярославль : Изд-во «Канцлер», 2013. - 446 с.

10. Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. - М.: Изд. Корпорация «Логос», 1994. - 320 с.

11. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. - М.: Наука, 1982. - 183 с.

УДК 159.9

ДИНАМИКА КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

Жукова Т.В.

асс. кафедры педагогической психологии ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье отражены результаты исследования уровня развития компонентов психологической структуры учебной деятельности (ПСДу) студентов бакалавриата 1, 2, 3, 4 курсов обучения. Для изучения психологической структуры учебной деятельности студентов использовались теоретические положения системогенеза профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков); понятийный аппарат, разработанный для исследования учебной деятельности на этапе школьного обучения (Н.В. Нижегородцева). Для исследования уровня развития компонентов ПСДу студентов использовалась комплексная методика «КДГс», направленная на диагностику деятельностно-важных качеств и ПСДу в целом.

The article presents the results of the research components of the level of development of the psychological structure of educational activity (PSAe) undergraduate students 1, 2, 3, 4 courses. To study the psychological structure of educational activity of students used the theoretical position systemogenesis professional activity (VD Shadrikov); conceptual apparatus developed for the research training activities at the stage of schooling (NV Nizhegorodtseva). To investigate the level of development of components PSAe students used a complex technique of "KDGs" aimed at diagnosing activity-important qualities and PSAe in general.

Ключевые слова

Системогенез деятельности, учебная деятельность, психологическая структура учебной деятельности (ПСДу), комплексная методика «КДГс», деятельностно-важные качества (ДВК), учебно-академическая деятельность.

Systemogenesis activities, educational activities, psychological structure learning activities (PSAe) complex method "CDRs" activity-important qualities (AIQ), educational and academic activities.

Для изучения психологической структуры учебной деятельности студентов в нашем исследовании использовались теоретические положения системогенеза профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков); понятийный аппарат, разработанный для исследования учебной деятельности на этапе школьного обучения (Н.В. Нижегородцева). Психологическая структура учебной деятельности студента (ПСДу) вуза рассматривается нами как целостное единство деятельностно-важных качеств (ДВК): учебно-важных качеств и профессионально-важных качеств, образующих устойчивые взаимосвязи, основанное на функциональных блоках, содержание которых определяется спецификой деятельности. Мы рассматриваем психологическую структуру учебной

деятельности студентов как сложную динамическую систему, которая включает в себя следующие компоненты: *личностно-мотивационный блок* (ДВК определяют отношение педагога к обучению и наличие личностных качеств, необходимых в профессиональной деятельности педагога): потребность в достижении, коммуникабельность, эмпатия, отношение к себе; *представление о целях деятельности, принятие учебной задачи* (ДВК определяют понимание задач, поставленных педагогом, и желание их выполнить, а также представление о целях учебной деятельности и принятие этой деятельности для себя: принятие учебной задачи, профессиональная направленность; *представление о содержании и способах выполнения деятельности* (уровень знаний и умений, которыми владеет студент на разных этапах обучения): вводные навыки; *информационная основа деятельности* (ДВК, обеспечивающие восприятие, переработку и сохранение информации в процессе обучения): мышление логическое, гибкость мышления, память вербальная, память логическая, внимание (производительность); *управление учебной деятельностью* (ДВК этого блока обеспечивают планирование, контроль и оценку обучающимися собственной деятельности, а также восприимчивость к обучающему воздействию): обучаемость, произвольная регуляция деятельности.

Для исследования уровня развития компонентов психологической структуры учебной деятельности студентов использовалась методика «Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе - «КДГс» [7], направленная на диагностику ДВК и психологической структуры учебной деятельности в целом. Сводные статистические данные уровня развития ДВК студентов бакалавриата 1, 2, 3 и 4 курсов обучения в вузе представлены на рисунке 1.

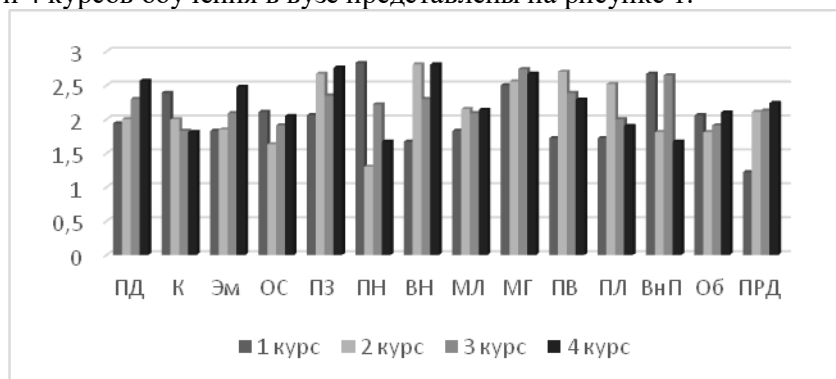


Рисунок 1. Уровень развития ДВК студентов бакалавриата 1, 2, 3 и 4 курсов обучения

Примечание. ПД - потребность достижения; К - коммуникабельность; Эм - эмпатия; ОС - отношение к себе; ПЗ - принятие задачи; ПН - профессиональная направленность; ВН - вводные навыки; МЛ - логическое мышление; МГ - гибкость мышления; ПВ - вербальная память; ПЛ - Логическая память; ВнП - производительность внимания; Об - обучаемость; ПРД - произвольная регуляция деятельности; Значения развития ДВК представлены на графике в шкале стенов ($Mx=2$).

Полученные данные свидетельствуют, о том, что у студентов бакалавриата 1 курса обучения в вузе наиболее выражены такие ДВК как: ПН, ВнП. Учебная деятельность для студентов становится значимой в плане личностного и профессионального развития, происходит формирование общеучебных умений и навыков, высокий уровень концентрации и переключения внимания обеспечивает адаптацию к познавательной деятельности студентов на 1 курсе обучения в вузе (А.В. Сиомичев, В.Н. Карандашев, Ю.Н. Толстова, В.Е. Талынева, Ю.Н. Кулюткин). Уровень ниже среднего имеют: ПД, Эм, ВН, МЛ, ПВ, ПЛ. Данные факты свидетельствуют о том, что при переходе от школьного к вузовскому обучению сложность и объем учебного материала резко увеличились и студенты сталкиваются с необходимостью поиска «новых» способов учебной деятельности, характерных для вузовского обучения. Наименее выражено деятельностно-важное качество ПРД, что позволяет сделать вывод о несформированности самостоятельности в условиях школьного обучения, трудностях планирования, контроля и оценки студентами собственной деятельности. Среднюю степень выраженности у студентов ДВК: К, ОС, ПЗ, ПН, МГ, ВнП, Об обеспечивает необходимый и достаточный уровень для формирования ПСДу.

На 2 курсе обучения в вузе у студентов бакалавриата наиболее выражены такие ДВК как: ПЗ, ВН, ПВ, ПЛ. Происходит формирование общеучебных умений и навыков в соответствии с новой формой учебной деятельности (учебно-академической). Наименее выражены ОС и ПН, трудности в учебной деятельности способствуют снижению уверенности в своих возможностях, критическому отношению к выбранной профессии. Среднюю степень выраженности у студентов ДВК: ПД, К, ПЗ, ВН, МЛ, МГ, ПВ, ПЛ, ПРД обеспечивает формирование ПСДу в рамках учебно-академической

деятельности. На 3 курсе обучения студентов в вузе средний уровень развития имеют ДВК: ПД, Эм, ПЗ, ПН, ВН, МЛ, ПВ, ПРД. Наиболее выражены ДВК: МГ, ВнП. Данный факт свидетельствует о том, студент продолжает активно развиваться как субъект учебной деятельности. Уровень ниже среднего имеют К, ОС, Об, происходит перестройка ПСДу в соответствии с целями и задачами учебно-профессиональной деятельности. Результаты показывают, что 11 ДВК из 14 у студентов бакалавриата 3 курса обучения в вузе имеют средний уровень развития, что свидетельствует о том, что происходит интенсивное личностное и интеллектуальное развитие, которое обеспечивает необходимый и достаточный уровень для формирования учебно-профессиональной деятельности студентов.

На 4 курсе обучения в вузе средний уровень развития имеют ДВК: ПД, Эм, ОС, МГ, МЛ, ПВ, Об, ПРД. Наиболее выражены ДВК: ПЗ, ВН, происходит формирование общеучебных умений и навыков в соответствии с учебно-профессиональной деятельностью. Уровень ниже среднего имеют ДВК: К, ПН, ПЛ, ВнП. Наименее выраженные ДВК: ПН, ВнП, что свидетельствует о недостаточной сформированности у большей части выпускников положительного отношения к профессиональной деятельности и желанию работать по специальности, данный факт согласуется с исследованиями других авторов (Е.Н. Вадурина, А.Т. Колденкова), происходит активное овладение операциональной стороной учебной деятельности в условиях становления учебно-профессиональной деятельности.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что у студентов бакалавриата на разных курсах обучения в вузе большинство деятельностно-важных качеств характеризуются средней степенью выраженности, что говорит о развитии интеллектуальных функций на протяжении всего периода обучения в вузе. Практически все выделенные нами компоненты ПСДу имеют тенденцию к росту от 1 к 4 курсу, показывая существенные изменения динамики на 2 и 4 курсах. Снижение и повышение показателей развития отдельных ДВК у студентов бакалавриата обусловлено перестройкой ПСДу в соответствии с целями и задачами учебной деятельности в вузе: сменой ведущего типа деятельности с школьно-учебной на учебно-академическую, с учебно-академической на учебно-профессиональную.

Библиографический список.

1. Баданина, Л.П. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе адаптации к вузу. - Архангельск: АО ИППК РО, 2007. - 185 с.
2. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы. - Р-н-Д: Феникс, 2002. - 544 с.
3. Вадурина, Е.Н. Психологическая готовность педагогов к обучению: Дисс... канд. психол. наук - Ярославль, 2013. - 201 с.
4. Икрин, Г.В. Особенности учебной деятельности и профессионального развития личности студента. Дисс. ... канд. психол. наук. - Пермь, 1998. - 160 с.
5. Карандашев, В.Н. Психологические основы развития студента как субъекта учения. Дисс.... д. психол. наук. С.-Петербург, 1994. - 420 с.
6. Кузнецова, И.В., Поваренков Ю.П. Профессиональное развитие студентов педагогического вуза. - Сыктывкар: Коми пединститут, 2003. 128с.
7. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в высшем учебном заведении: методические указания. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. - 43 с.
8. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. - Ярославль: Аверс Пресс, 2004. - 338 с.

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ЛЕТНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Зеленова М.Е.

к.пс.н., научный сотрудник, Институт психологии РАН (Россия, Москва)

Баканов А.С.

к.т.н., научный сотрудник, Институт психологии РАН (Россия, Москва)

Лекалов А.А.

зав. психофизиологической лабораторией ФГКУ МО РФ (Россия, Москва)

Горнов С.В.

к.мед.н., врач ФГКУ МО РФ (Россия, Москва)

В статье представлены результаты психологического обследования летчиков в процессе врачебно-летней экспертизы. Рассмотрены взаимосвязи показателей здоровья с социально-демографическими и личностными особенностями летных специалистов. Выявлено, что в наибольшей степени признаки

психической напряженности, утомления и стресса связаны с характеристиками, значимыми для регуляции поведения человека.

The article presents results of psychological evaluation of pilots. It reviews the connections between health, socio-demographic characteristics and personality traits of the subjects. As it was revealed, signs of mental strain, fatigue and stress strongly correlate with the characteristics referring to the social interaction process and behavior regulation in the individual.

Ключевые слова

Профессиональное здоровье, психологические ресурсы, негативные психические состояния, стресс, утомление, социально-демографические характеристики, личностные особенности.

Professional health, mental resources, negative mental states, stress, fatigue, sociodemographic characteristics, personality traits.

Исследования в области диагностики и прогнозирования профессиональной пригодности, а также успешности и надежности летного состава становятся все более актуальными в современных условиях. Это вызвано в первую очередь тем, что обеспечение безопасности полета все чаще связывают не только с характеристиками авиационной техники, уровнем квалификации, профессиональной подготовленностью летного специалиста, но и особенностями его психического и личностного статуса, ролью индивидуально-психологических характеристик летного специалиста в совершении ошибочных действий. В качестве причины авиационных инцидентов все чаще называется «человеческий фактор», который по оценкам экспертов составляет до 80% в общей статистике происшествий [1]. Профессиональная деятельность летчика характеризуется сложностью, большой степенью опасности, а кроме того, высокими требованиями к состоянию психического и физического здоровья летного специалиста. Характер деятельности летчиков предъявляет столь высокие требования к состоянию здоровья, что по имеющимся данным, критериям профессиональной пригодности соответствуют только 3-5% мужского населения соответствующего возраста. Однако, эксперты отмечают, что за последние годы, несмотря на определенные успехи в деле обеспечения здоровья летчиков, просматриваются некоторые негативные явления, такие как наличие устойчивой тенденции к снижению летного долголетия, расширение нозологии болезней, послуживших причиной дисквалификации, «омоложение» различных форм заболеваний, увеличение числа несчастных случаев, вызванных симптомами сниженной работоспособности экипажей, выполняющих полет.

Нарушения профессионального здоровья летчиков проявляются в формировании негативных психических состояний, возникновении признаков психического дистресса и развитии доклинических форм функциональных расстройств [3; 4]. Выявлено, что между результатами профессиональной деятельности, состоянием здоровья и дисквалификацией летного состава имеется тесная причинно-следственная связь, а характеристики функционального состояния и здоровья служат непосредственными критериями уровня профессиональной пригодности летных специалистов. Установлено, что летчики, имеющие диагнозы, допускает больше ошибочных действий, особенно при переучивании и освоении новой техники, у них выше показатели летных происшествий, они гораздо чаще испытывают затруднения при выполнении профессиональных заданий [1; 2; 5].

Анализ литературы показал, что все большее распространение получает признание того факта, что профессиональное здоровье в такой же мере является психологической проблемой, как и медицинской. С целью совершенствования методов врачебно-летной экспертизы, направленной на диагностику профессионального здоровья летчиков было проведено эмпирическое изучение взаимосвязи неблагоприятных психических состояний и индивидуально-личностных свойств различных категорий летного состава. Участниками исследования выступили летчики, проходившие плановое медицинское обследование.

В специально разработанный психодиагностический комплекс были включены методики, которые можно разделить на три группы.

В первую группу вошли беседа и анализ документов, позволяющие получить основные социально-демографические и профессиональные характеристики, особенности медицинского статуса, а также зафиксировать важные моменты биографии летчиков.

Вторую группу составили методики, направленные на диагностику симптомов негативных психических состояний (утомления, сниженной работоспособности и стресса).

К третьей группе относятся опросники, направленные на выявление различных аспектов удовлетворенности работой и особенностей профессиональной мотивации, а также опросники,

позволяющие выявить некоторые индивидуально-личностные характеристики обследованных летчиков. Статистическая обработка данных проводилась с использованием стандартного пакета программ SPSS.

Анализ материалов эмпирического исследования позволил получить следующие результаты:

1) Установлено, что медицинский статус обследованных летчиков находится в обратной связи с возрастом, стажем работы, количеством детей и таким показателем общей и годовой загруженности пилотов как «налет часов». Чем выше перечисленные характеристики, тем ниже уровень здоровья летных специалистов. Кроме того, обнаружено, что чем ниже показатели соматического здоровья, тем выше «невротичность», «эмоциональная нестабильность», «личностная тревожность», а также «импульсивность» поведения в стрессовых ситуациях. Сравнение групп в зависимости от числа имеющихся диагнозов выявило, что уровень соматического здоровья выше у летчиков, имеющих более высокие значения «жизнестойкости» по шкале теста С. Мадди «контроль» и шкале теста Дж. Роттера «интернальность в области неудач». Получено также, что в группе более благополучных по медицинским показателям летных специалистов значимо выше основные составляющие профессиональной самооценки и профессиональной востребованности.

2) Выявлено, что риск развития соматических заболеваний выше у летных специалистов с высоким уровнем «невротичности», подверженных астенизации и психосоматическим нарушениям при стрессе, менее общительных, закрытых и не склонных обращаться за социальной поддержкой и помощью. Установлено, что чем больше стрессонаполненность жизни, тем меньше удовлетворенность работой и ниже уровень профессиональной мотивации. Получено также, что вероятность заболеть выше у летчиков с высоким показателем рабочей нагрузки «налет часов» и не имеющих семьи.

3) Выявлены многочисленные связи показателей негативных психических состояний с индивидуально-личностными особенностями летчиков. Обнаружено, что в наибольшей степени уровень функциональной напряженности, утомления и стресса коррелирует с личностными характеристиками, имеющими первостепенное значение для процесса социального взаимодействия и регуляции поведения человека. К ним относятся такие свойства личности как «уравновешенность», «общительность», «застенчивость», «открытость», «невротичность» и «эмоциональная лабильность», измеряемые по шкалам Многофакторного личностного опросника FPI, а также индекс личностной тревожности, полученный по шкале Спилбергера-Ханина. Кроме того, уровень проявления негативной симптоматики утомления и стресса тесно связан с таким свойством личности, как «жизнестойкость», и базисными убеждениями индивида («убеждение о контролируемости мира», «убеждение о доброжелательности-враждебности окружающего мира» и «убеждение о ценности и значимости собственного Я»). Было показано, что характер представлений индивида о своей профессии, возможностях карьерного и личностного роста, а также оценки профессионального окружения, профессиональных ситуаций и отношение к работе тесно связаны с уровнем проявления негативной симптоматики.

Полученные результаты хорошо согласуются и во многом развивают некоторые положения и выводы, сделанные отечественными и зарубежными исследователями, изучающими проблему психологического тестирования с целью прогнозирования профессионально-релевантного поведения. Анализ полученных данных позволяет говорить об определенной степени диагностической и прогностической ценности методик, вошедших в психодиагностический комплекс и целесообразности их применения в целях врачебно-летной экспертизы.

Библиографический список.

1. Бодров В.А., Зеленова М.Е., Лекалов А.А., Сиваш О.Н., Таяновский В.Ю. Исследование профессионального здоровья летчиков в процессе клиничко-психологической экспертизы. // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 4./ Под ред. В.А.Бодрова, А.Л.Журавлева. - М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2012. С.381-414.
2. Бодров В.А. Профессиональное утомление: фундаментальные и прикладные проблемы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
3. Иоселиани К.К. Клиничко-психологические исследования в практике врачебно-летной экспертизы. Автореферат дисс. доктора мед. наук. М.: ИМБП, 1975.
4. Пономаренко В.А. Страна Авиация - белое и черное. М.: Наука, 1995.
5. Пономаренко В.А., Завалова Н.Д. Авиационная психология. М.: ГосНИИИИАиКМ, 1992.

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Зотова Т.В.

к.п.с.н., доцент кафедры психологии младшего школьника МПГУ (Россия, Москва)

В статье рассматривается исследование, выполненное в русле системогенетического подхода В.Д. Шадрикова и направленное на формирование у обучающихся начальных классов интеллектуальной операции классификации в рамках развития мнемических способностей непосредственно в учебной деятельности.

The article discusses a study performed in line with the sistemogeneticheskyy approach V. D. Shadrikov and directed on formation at students of primary classes of intelligent classification as part of the development of memory abilities in educational activities.

Ключевые слова

Интеллектуальная операция классификация, мнемические способности, развитие мнемических способностей.

Intelligent operation classification mnemonic abilities, development of mnemonic abilities.

Системогенетический подход позволяет в полной мере реализовать идею развития ученика, которую провозглашают в качестве приоритетного направления новых образовательных стандартов. Ведущим методологическим принципом при решении данной проблемы служит деятельностный подход, конкретизируемый в учебной деятельности. «Ведущим фактором развития является включенность ученика в образовательный процесс. Какие же направления развития обеспечивает учебная деятельность? Включенность в учебную деятельность прежде всего формирует субъектную позицию ученика, обеспечивает ему активную жизненную позицию, выходящую за рамки школьной жизни. Субъектная позиция проявляется в активности познания. Учебная деятельность формирует фундаментальную способность к целеполаганию. В учебной деятельности развивается мотивационная сфера, сфера эмоций и чувств, комплекс личностных качеств. Все указанные выше действия реализуются на основе способностей ученика» [2; С. 121]. В рамках системогенетической концепции «развитие познавательных способностей осуществляется через развитие интеллектуальных операций. Этот процесс интеллектуализации способностей заключается в вовлечении интеллектуальных операций в реализацию основных психических функций: восприятие, память, воображение, представление, мышление» [2; С. 145]. В работе В.Д. Шадрикова «Качество педагогического образования» приводится классификация интеллектуальных операций. Выделены интеллектуальные операции, участвующие в процессах восприятия, памяти, мышления, в предметно-практических действиях, метаинтеллектуальных процессах [2; С. 121].

В научной школе психологии способностей В.Д. Шадрикова на протяжении многих лет проводятся исследования, связанные с целенаправленным развитием различных видов интеллектуальных операций познавательных способностей обучающихся непосредственно в учебной деятельности. Целью нашего исследования было развитие интеллектуальной операции «классификация» в рамках развития мнемических способностей школьников непосредственно в учебной деятельности или, попросту, на школьных уроках. Под классификацией мы понимаем «распределение каких-либо предметов, явлений, понятий по классам, группам, разрядам на основе определенных общих признаков» [2; С. 145]. В рамках мнемических способностей операция классификации используется в целях увеличения продуктивности запоминания, сохранения и воспроизведения материала. Задачей исследования была разработка программы формирования интеллектуальной операции классификации для различных учебных дисциплин начальной школы.

В исследовании приняли участие 20 учеников 3 класса одной из московских общеобразовательных школ. Программа обучения классификации была рассчитана на 15 занятий и охватывала четыре учебных предмета: русский язык, развитие речи, естествознание, рисование. Обучение было разбито на два этапа. I) Освоение приема классификации как умственного действия. Данный этап включал 8 занятий. II_ Обучение классификации как мнемическому действию. Данный этап состоял из 7 занятий. С подробным описанием нашей программы формирования операции классификации на различных учебных дисциплинах можно познакомиться в других печатных работах [1]. Здесь же остановимся кратко на результатах нашего исследования. В частности, на результатах констатирующих срезов, проведенных до и после формирующего эксперимента. В целях диагностики сформированности операции классификации предъявлялись два задания: 1) ряд из 15 слов, группирующихся по признаку родовой принадлежности; 2) связный текст, содержащий 12 слов,

группирующихся по признаку видовой принадлежности. Учитывалось два количественных показателя: количество воспроизведенных слов; количество выделенных групп слов при воспроизведении.

Проводился также качественный анализ результатов. Учащиеся отвечали на вопрос: «Как ты запоминал слова?». Учитывались следующие показатели: преобладающий способ запоминания материала; сознательное применение учащимися приемов обработки информации. Результаты по 1-му заданию: - запоминание 15 слов, группирующихся по признаку родовой принадлежности: 1-ый показатель - количество воспроизведенных слов: I срез: $X_{cp} = 8,3$, II срез: $X_{cp} = 12,6$. Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют об увеличении продуктивности запоминания слов по окончании формирующего эксперимента. У 95% испытуемых возросла общая продуктивность запоминания. Для проверки результатов на статистическую достоверность был подсчитан критерий знаков. G .

$G_{эмп} = 1$; $G_{кр}(0.01; 20) = 4$ свидетельствует о статистически достоверных различиях ($p < 0.01$).

Результаты констатирующих срезов по второму показателю: количество выделенных групп слов при запоминании серии из 15 слов: среднее количество выделенных групп: I срез: $X_{cp} = 0,2$; II срез $X_{cp} = 3$. В I срезе только 20% учащихся выделили одну группу слов. Во II срезе 100% учащихся выделили и озаглавили все три группы слов. Для данного показателя $G_{эмп} = 0$; $G_{кр}(0.01; 20) = 4$. Результаты достоверны, $p < 0.01$. Результаты 2-го задания констатирующего среза – запоминание и воспроизведение 12 слов из текста, группирующихся по признаку видовой принадлежности: 1-й показатель - количество воспроизведенных слов из текста: I срез: $X_{cp} = 9,65$, II срез: $X_{cp} = 11,65$. У 80% испытуемых возросла общая продуктивность запоминания. Критерий знаков для II серии составил $G_{эмп} = 4$; $G_{кр}(0.05; 20) = 5$. Результаты 2-го среза статистически достоверны на уровне $p < 0,05$. Результаты по 2-му показателю - количество выделенных групп: I срез: $X_{cp} = 0,05$; II срез: $X_{cp} = 2,85$. Во II срезе 95% учащихся выделили максимальное количество групп слов. $G_{эмп} = 4$; $G_{кр}(0.05; 20) = 5$ свидетельствует о том, что результаты статистически достоверны, $p < 0.05$.

Таким образом, проведенное исследование, связанное с целенаправленным формированием интеллектуальной операции классификации в рамках развития мнемических способностей обучающихся в начальной школе позволяет сделать следующие **выводы**. В результате целенаправленного развития интеллектуальной операции «классификация» у учеников 3-го класса начальной школы: 1) значительно увеличилась общая продуктивность запоминания; 2) обучающиеся научились самостоятельно применять классификацию как интеллектуальную операцию и как мнемическое действие при запоминании учебной информации на уроках. Разработанная нами программа формирования интеллектуальной операции классификация непосредственно в учебном процессе приводит к развитию мышления, памяти и в конечном итоге, к улучшению успеваемости учащихся.

Библиографический список.

1. Зотова Т.В. Формирование у младших школьников мнемического действия классификации в учебной деятельности // Психологическое обозрение, 1996. № (3). с. 37 – 40.
2. Шадриков В.Д. Качество педагогического образования. – М.: Логос, 2012. – 200 с.

УДК 159.9

ИЗ ОПЫТА ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кабаева В.М.

к.пс.н., педагог-психолог ГОУ Гимназия № 1531 «Лингвистическая» (Россия, Москва)

Барабанова В.В.

доцент кафедры психологии младшего школьника МГППУ (Россия, Москва)

Мухортова Е.А.

доцент кафедры психологии младшего школьника МГППУ (Россия, Москва)

В статье рассматривается вопрос формирования коммуникативных компетенций учащихся начальной школы. Описываются результаты изучения и развития коммуникативных действий младших школьников по предложенной авторами методике.

The article reveals the issue of communicative competence formation of primary school students. It describes the results of the study and the development of communicative action of young learners using the

methodology proposed by the authors.

Ключевые слова

ФГОС, учебная деятельность младших школьников, коммуникативные компетенции.
FSES, educational activity of young learners, communicative competence.

Современная школа в соответствии с ФГОС предъявляет школьникам широкие требования к результатам освоения основной образовательной программы начального образования (в том числе и по овладению коммуникативными универсальными действиями) [1; С. 8-9]. Метапредметными результатами освоения основной образовательной программы в области коммуникативных умений являются развитие готовности слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий; определять общую цель и пути ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей совместной деятельности, осуществлять взаимный контроль совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих; готовности конструктивно разрешать конфликты с учетом интересов сторон и сотрудничество [2; С. 14; 18].

Говоря о младшем школьнике, мы полагаем, что учебная деятельность младших школьников обладает высоким потенциалом в формировании не только познавательных и регулятивных, а также коммуникативных компетенций. Но не любая учебная деятельность, а именно совместная деятельность учителя и школьника и детей друг с другом, направленная на совместное решение различных учебных задач: постановку целей, согласование задач, планирование совместных действий, их выполнение, контроль и оценку результатов деятельности в соответствии с названными целями. Коммуникативная деятельность рассматривается как один из видов деятельности и включает те же самые компоненты. Нами изучались коммуникативные компетенции младших школьников. В исследовании приняли участие ученики 2-х и 4-х классов (в количестве 100 человек) лингвистической гимназии г. Москвы. Применялись метод наблюдения за учащимися в различных ситуациях, беседа с учителями, а также разработанная нами *методика «Открытки»*. При проведении методики дети работают в парах. Им выдается 2 листа бумаги (лист или половина листа А₄) и цветные карандаши и предлагается нарисовать две поздравительные открытки, адресованные учителю и другу (подруге). Открытки должны отвечать определенным требованиям: они должны быть похожими, так чтобы было понятно, что они выполнены совместно именно этой парой детей.

Методика позволяет проанализировать характеристики взаимодействия детей и результаты их деятельности (открытки). Взаимодействие детей в процессе выполнения задания оценивается по следующим параметрам: 1) мотивация; 2) умение договориться; 3) умение планировать свои действия; 4) процедура выполнения задания (деятельность партнеров; контроль действий и результатов; активность и инициативность; взаимопомощь друг другу); 5) эмоциональные отношения детей друг к другу в процессе выполнения задания; 6) помощь взрослого. Результат выполнения задания (открытки) описывается по параметрам: 1) похожесть рисунков; 2) содержание текста; 3) наличие подписей.

Результаты исследования. Задания ученики выполняли в условиях свободного выбора партнера, в большинстве случаев это были друзья и подружки. Большинство детей отнеслись к заданию заинтересованно, проявили высокую мотивацию, желание поздравить учителя и подружку (или друга) с праздником. Ученики старались нарисовать красивую поздравительную открытку, стремились оказать поддержку другу в ходе работы, позитивно отзывались о друге-партнере. В целом у обследованной группы детей планирование деятельности сформировано на среднем и высоком уровнях. Наибольшие затруднения возникали при выборе сюжета открытки. Сложно было договориться о теме рисунка, «что» рисовать и «как» рисовать. О том, «что» рисовать -договорились 60% детей, а «как» рисовать - 40%. В наименьшей степени оказались сформированы сами совместные действия (у 70% - на среднем уровне и 10% - на низком) и взаимоконтроль (у 50% - на среднем уровне, 10% - на низком). 60% детей обошлись без помощи взрослого (выполняли задание самостоятельно). 10% участников нуждались в пошаговом сопровождении взрослым деятельности этой пары. Тридцати процентам детей приходилось напоминать инструкцию. Помощь взрослого ограничивалась напоминанием инструкции и иногда указанием на несоблюдение инструкции в виде вопроса: «Правильно вы делаете?» и поощрением инициативы: «Молодцы! У вас все получается».

Продукты совместной деятельности (открытки) анализировались по похожести рисунков по сюжету и стилю оформления. Похожесть рисунков у детей в большей мере проявилась в оформлении рисунка (по деталям и используемой цветовой гамме). Полное соответствие требованию оформления

рисунков отмечено у 60% детей, частичное соответствие у 30% и не соответствуют требованию у 10%. Сходство открыток по сюжету у наших испытуемых выражено слабо. Только у 30% этот критерий выдержан, у 40% не удовлетворял требованию и у 30% частично соответствовал. Наилучший результат получен по критерию - «учет адресата открытки» (учитель и друг). Дети показали умение ориентироваться в способах и содержании обращения к взрослому-учителю и ребенку-другу: у 80% высокий уровень, у 20% средний.

Выводы.

1) У обследованных учащихся планирование деятельности, умение договариваться и согласовывать свои действия, оказались сформированы лучше, чем сами совместные действия и взаимоконтроль. Совместный продукт (открытки) у некоторых детей не соответствовал изначально задуманному. Это говорит о недостаточно сформированной исполнительной и контрольной функциях.

2) Наибольшие затруднения у школьников вызвали: выбор и согласование сюжета; согласование авторства, подписи к открытке; исполнительская деятельность; взаимоконтроль. Названные сложности могут быть устранены при организации планомерной развивающей работы с учащимися.

3) Коммуникативным умениям школьников необходимо специально обучать. Спонтанно они не возникают при объединении в группу нескольких детей. В большинстве случаев работа в группе (парах) носит формально совместный характер: каждый ученик, выполняя часть работы, не согласовывает свои действия с другими. Результат труда одного ученика не соответствует общей цели и искажает итог деятельности группы. Вместо совместно-разделенной деятельности ученики зачастую выполняют «индивидуально-параллельную» деятельность.

4) Оценка достижений учащегося взрослыми (учителем и родителями) влияет на формирование коммуникативных умений детей. Эта оценка часто носит индивидуальный характер и редко обусловлена оценкой его вклада в общие результаты, достижения группы. Взрослый не всегда рефлексирует значимость умений детей сотрудничать с другими детьми для достижения общего результата, что латентно приводит к формированию не сотрудничества с другими, помощи другим, а усилению индивидуалистической позиции и конкурентным отношениям с другими.

Таким образом, задача учителя по формированию различных универсальных действий, в том числе и коммуникативных, - это умение организовывать совместные (групповые, парные) действия учащихся. В учебной (и внеурочной) деятельности ученики должны регулярно и планомерно включаться в групповую деятельность, предполагающую создание совместно коллективного продукта, одновременно всеми участниками. Также важно, чтобы оценка деятельности отдельного ученика осуществлялась с учетом его вклада в выполнение совместного продукта и достижение задуманного результата.

Библиографический список.

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. - М. : Просвещение, 2011. - 33 с.
2. Планируемые результаты начального образования / [Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова и др.] ; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. - 2-е изд. - М. : Просвещение, 2010. - 120 с.

УДК 159.9

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Кисляков П.А.

д.пс.н., профессор кафедры социальной и общей психологии РГСУ (Россия, Москва)

Шмелева Е.А.

д.пс.н., зам. директора по научной работе Шуйский филиал ИвГУ (Россия, Шуя)

В статье раскрыта этапная системно-личностная технология формирования психологической культуры студента с опорой на системогенетический подход. В качестве критерия психологической культуры представлена способность противостоять факторам социального риска в совокупности индивидуальных, личностных и профессиональных качеств.

The article discloses a system-personal technology of forming of psychological culture of students relying on a system-genetic approach. As a criterion for psychological culture is represented by the ability to resist

social risk factors together individual, personal and professional qualities.

Ключевые слова

Психологическая культура, социально-психологическая безопасность, системно-личностная технология, системогенетический подход.

Psychological culture, socio-psychological safety, system-personal technology, system-genetic approach.

Согласно парадигме системогенетического подхода к личностно-профессиональному становлению результатом процесса образования должны стать интегративные личностные конструкты, характеризующие социальную зрелость личности; субъекта, имеющего психологическую готовность, умения и навыки созидать это общество и решать его проблемы, готовность самосовершенствоваться, саморазвиваться в области избранной профессии (А.В. Карпов, Г.А. Суворова, В.Д. Шадриков и др.) [3]. Негативные социокультурные трансформации, происходящие в современном обществе, и, как следствие, психологическая трансформация личности и ее образа жизни убедительно требуют поиска путей и разработки процесса формирования психологической культуры личности, включая готовности противостоять факторам социального риска. Особое значение в упорядочивании общества, формировании человеческого капитала, предотвращении мультипликации рисков в условиях трансформации и глобализации имеют когнитивные факторы образования [1].

Н.А. Лызь в диссертационном исследовании эмпирически подтверждает положение о том, что психологическое образование студентов является важным условием эффективного формирования безопасной личности. Студенты с углубленной психологической подготовкой выделяют больший спектр факторов социального риска, более адекватно представляют источники опасности в самом себе, выше оценивают значимость этих проблем для человечества, свою роль в их решении и свои возможности в обеспечении безопасности личной и безопасности окружающих [6]. Мы разделяем точку зрения Л.С. Колмогоровой относительно системности психологической культуры человека, позволяющей ему эффективно самоопределяться и самореализовываться в жизни, способствующей успешной адаптации и саморазвитию. Психологическая культура личности характеризуется такими показателями, как грамотность и компетентность в психологическом аспекте понимания человеческой сущности, внутреннего мира человека и самого себя, человеческих отношений и поведения (когнитивная сфера); гуманистически ориентированная ценностно-смысловая сфера; развитая рефлексия; творчество в психологическом аспекте человекознания и собственной жизни (креативная сфера) [5]. Психологическая культура опирается на психологический компонент социокультурного опыта и необходима каждому человеку для обеспечения его социально-психологической безопасности.

Формирование психологической культуры студентов на основе системогенетического подхода осуществляется нами с использованием этапной системно-личностной образовательной технологии [2]. На первом этапе реализации технологии (мотивационно-информационном) осуществлялось формирование ценностно-мотивационного и когнитивного компонентов психологической культуры. Мотивирование студентов на подготовку к противостоянию факторам социального риска осуществлялось через показ значимости учебного материала, разъяснение личной жизненной необходимости подготовки к обеспечению безопасности в социуме. Для формирования когнитивного компонента использовались проблемные лекции, групповые дискуссии. Второй этап технологии (практико-ориентированный) был направлен на формирование эмоционально-поведенческой и рефлексивной сфер. Для этого использовались решение ситуационных задач, кейс-стади, критический анализ медиаресурсов, рефлексивный практикум, этическая беседа, тренинги развития жизненно важных навыков. Третий этап реализации технологии (инновационно-креативный) осуществлялся на основе самостоятельного научения с помощью проектирования студентами авторской системы деятельности, использования заданий научно-исследовательского, проектного, творческого, характера, вовлечения в инновационную деятельность как на практических занятиях при решении кейсов, так и во внеаудиторное время в форме бригадно-лабораторной работы, которая стимулирует творческую активность, позволяет студентам подготовиться к кооперации с коллегами по работе в коллективе, научиться находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и быть готовыми нести за них ответственность [7]. Кейсы по проблемам социально-психологической безопасности весьма разнообразны. К ним в частности относятся ситуации, когда человек оказался в трудной жизненной ситуации (потеря близкого, неразделенная любовь, трудности в общении, конфликты, отказ от вредных привычек и пр.). При этом важным здесь является учет характеристик социальной среды (экономических, политических, информационных,

национальных, конфессиональных и пр.). Социальная среда отражает условные границы, в пределах которых развертывается жизненная ситуация. Выдвинутая в кейсе проблема осознается студентами как познавательная трудность, пробуждается интерес, стремление преодолеть ее, установить истину. Анализ поставленной проблемы требует мобилизации имеющихся у студентов знаний, умений, навыков, использование их как инструмента или опоры для дальнейшего познания. На основе предварительного анализа ситуации, сопоставления исходного и требуемого состояния исследуемого процесса с опорой на принятые в качестве истины теоретические положения, анализа неудачных попыток разрешить проблему известными методами, выдвигается гипотеза как предположение о возможных способах ее разрешения. Основной задачей и особенностью использования кейс-метода является формирование у студентов коммуникативных, личностно-организационных и профессиональных качеств и перевод их на уровень навыка в смоделированных ситуациях. Следует помнить, что психологическая культура - это, прежде всего, коммуникативные навыки личности. Поэтому в процессе обучения особое внимание уделялось развитию у студентов способностей к активному слушанию, и позитивному межличностному взаимодействию, готовности к компромиссу через конструктивную совместную работу.

Использование названных методов, основанных, в частности на технологиях проблемного обучения, контекстного обучения и на работе в группах (обучение в сотрудничестве) способствовали обучению студентов навыкам принятия группового решения и освоению различных средств коммуникации, мобильности и толерантности на основе диалога и сотрудничества. Решение конкретных (реальных) задач, связанных с обеспечением социально-психологической безопасности оказывает закалывающее и тренирующее воздействие на личность студента, способствуя развитию антиципации и рефлексии [4]. Рефлексивные практикумы по итогам решения ситуационных задач по социально-психологической безопасности способствовали осознанию студентом неадекватности своего поведения в определенных жизненных ситуациях, и как результат - построению позитивной Я-концепции и развитию готовности к освоению нового опыта. Результативность при этом также определялась освоением общечеловеческих, нравственных ценностей, диалогичностью общения, стремлением и способностью помочь другим при разрешении их личностных проблем.

В процессе обучения студенты осваивали технологии психической саморегуляции эмоционального и психофизиологического состояния, необходимые для предупреждения кризисных ситуаций, снижения социальной напряженности в образовательном пространстве: техника управляемого дыхания, управление вниманием, регуляция мышечного стереотипа, создание чувствительных образов и др. Отрабатывались приемы экстренной само- и взаимопомощи при психических нарушениях и психосоматических расстройствах (стресс, тревожность, суицид, депрессия, страх, паника и пр.).

Таким образом, реализуемая системно-личностная технология, способствовала последовательному переходу студентов из одного психологического состояния в другое за счет развития психологической культуры с использованием всего спектра индивидуальных, личностных и профессиональных качеств.

Библиографический список.

1. Донцов, А.И. Параметры образовательной среды в формате психологии безопасности [Текст] / А.И. Донцов, Е.Б. Перельгина // Человеческий капитал. - 2014. - № 7 (67). - С. 4-7.
2. Кисляков, П.А. Психологическая модель развития социальной безопасности студента - будущего педагога [Текст] / П.А. Кисляков // Гуманитарные науки и образование. - 2014. - № 1 (17). - С. 37-42.
3. Кисляков, П.А. Психологические основы системного подхода к исследованию личности [Электронный ресурс] / П.А. Кисляков // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2014. - № 1 (33). - С. 3.
4. Кисляков, П.А. Психолого-акмеологические основания развития социальной безопасности субъектов образования [Текст] / П.А. Кисляков // Акмеология. - 2012. - № 3 (43). - С. 72-77.
5. Колмогорова, Л.С. Становление психологической культуры школьника // Вопросы психологии. - 1999. - № 1. - С. 83-91.
6. Лызь, Н.А. Формирование безопасной личности в образовательном процессе вуза [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Лызь. - Таганрог, 2006. - 399 с.
7. Шмелева, Е.А. Инновационный потенциал акмеологических технологий подготовки педагогических кадров // В мире научных открытий. - 2011. - Т. 15. № 3.1. - С. 624-630.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ВУЗА

Коряковцева О.А.

к.пед.н., д.пол.н., декан факультета повышения квалификации и
дополнительного профессионального образования ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Плуженская Л.В.

к.пед.н., начальник патентно-лицензионной службы ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В своей статье авторы обращают внимание участников конференции на организацию инновационной деятельности в вузе через механизм реализации права интеллектуальной собственности, гарантированной государством. В статье обозначены принципы перехода университета к модели инновационного вуза, которые определяют необходимость создания патентно-информационного отдела.

In their article, the authors draw attention of participants to the organization of innovation activities in high school through the mechanism of the implementation of intellectual property rights, guaranteed by the state. The article indicated by the principles of the transition to the university model of innovative university, which determine the need for the creation of patent information department.

Ключевые слова

Объекты интеллектуальной собственности, результаты интеллектуальной деятельности, инновационная деятельность вуза.

Intellectual property, intellectual property, innovative activity of the university.

Ведущим направлением модернизации деятельности российского университета является приведение управленческих аспектов в соответствие с требованиями глобальной экономики, основанной на знаниях. Такой запрос общества определил концептуальную модель инновационного постгумбольтовского университета, основу которой составляет «треугольник знаний» (knowledge triangle): знания - исследования - инновации. Переход от модели классического (гумбольдтовского) университета к модели инновационного вуза предполагает изменения как в структуре академической профессии преподавателя высшей школы, так и в системе управления университетом в целом посредством включения в нее проектно-ориентированной подсистемы (Грудзинский, 2004). Методологию организации инновационной деятельности составляет механизм реализации права интеллектуальной собственности, гарантированной государством. «Интеллектуальная собственность» в широком понимании означает закрепленное законом временное исключительное право субъекта распоряжаться результатами своей интеллектуальной, творческой деятельности, в том числе извлекать выгоду из использования этих результатов, устанавливая монополию на определенные формы применения результатов интеллектуальной деятельности, которые, таким образом, могут использоваться другими субъектами лишь с разрешения первых. Основным Законом, определяющим правоотношения в области интеллектуальной собственности, является Часть IV Гражданского кодекса РФ, который регулирует одновременно институт авторских прав, смежных прав, систему коллективного управления авторскими и смежными правами, патентное право, право обозначения, другие виды интеллектуальных прав, а также устанавливает средства защиты прав.

Важно понимать, что Гражданский кодекс РФ рассматривает в качестве объектов интеллектуальной собственности (ОИС) 16 видов результатов интеллектуальной деятельности (РИД), а именно: произведения науки, литературы и искусства; программы для ЭВМ; базы данных; исполнение; фонограммы; сообщения в эфир; изобретения; полезные модели; промышленные образцы; топографические интегральные микросхемы (ТИМС); селекционные достижения; секреты производства (know how); фирменные наименования; товарные знаки (ТЗ) и знаки обслуживания; наименование места происхождения товара (НМПТ); коммерческие обозначения.

Определено, что все объекты интеллектуальной собственности могут быть отнесены к объектам авторского права, смежных прав или объектов промышленной собственности. Кроме того к объектам авторского права относятся произведения науки, литературы и искусства, включая программы для ЭВМ, базы данных, топографические интегральные микросхемы (ТИМС). К объектам смежных прав относятся исполнения, фонограммы, а также передачи, передаваемые по кабелю и в эфир. К объектам промышленной интеллектуальной собственности традиционно относят изобретения, полезные модели, промышленные образцы, товарные знаки, знаки обслуживания, наименования мест происхождения товаров, селекционные достижения и прочее.

В соответствии со ст. 1259 п. 1 и п. 3 Гражданского Кодекса РФ авторские права распространяются на произведения независимо от их достоинств и назначения; независимо от способа их выражения (то есть представления их в объективной форме), независимо от факта обнародования. Но для предоставления произведению авторско-правовой охраны необходимо и достаточно, чтобы оно было оригинальным, то есть не было имело заимствования из известного ранее произведения. В отличие от объектов авторского права объекты промышленной интеллектуальной собственности должны обладать новизной и практической применимостью. И регулируются ОИС иным образом - государственная регистрация объекта промышленной собственности является необходимым условием для предоставления такому объекту государственной правовой охраны.

В настоящее время регистрация интеллектуальной собственности осуществляется по нескольким направлениям: добровольная регистрация авторских прав на произведение, регистрация товарного знака и патентование изобретения, полезной модели, промышленного образца как обязательная процедура. Это необходимо для доказательства авторства, а также для дальнейшего использования объектов интеллектуальной собственности правообладателем и лицензиатом. Использование ОИС в хозяйственной деятельности организации позволяет: получить исключительные преимущества от монополии на передовые технологии; получить дополнительные доходы от передачи прав на ОИС; без отвлечения денежных средств вносить вклад во вновь создаваемые предприятия и совместную деятельность; корректировать величину чистых активов образовательного учреждения; повысить инвестиционную привлекательность университета.

Обозначенные принципы перехода университета к модели инновационного вуза определили настоятельную необходимость в выделении в составе университета особого структурного подразделения. Цель деятельности подразделения на первом этапе - первичное накопление инновационного капитала вуза. Для решения поставленной задачи в конце 2010 года в ЯГПУ был создан патентно-информационный отдел. Предполагалось, что функциональную ориентацию созданного отдела составит капитализация объектов интеллектуальной собственности. Говоря о практической работе отдела, то она состоит в организации сопровождения научно-исследовательской, аналитической, учебно-методической, консультационной и внедренческой деятельности научно-педагогических работников вуза. Именно этот аспект обеспечивает выявление и использование результатов интеллектуальной деятельности (РИДов) в хозяйственном обороте университета. Работа отдела связана с обеспечением охраны, правовой защиты, применения, экспертизы, аудита, оценки и капитализации результатов интеллектуальной деятельности и средств индивидуализации с использованием интеллектуального потенциала, знаний и опыта преподавателей и работников университета.

Как показал наш практический опыт, не менее важным направлением деятельности патентно - информационного отдела стало формирование инновационной культуры преподавателей и научных работников Университета в рамках осуществления повышения их профессиональной квалификации. Проведенный опрос выявил, что большинство педагогических работников (около 92%) считают, что «инновационную деятельность педагога составляет процесс создания, освоения, использования и распространения новых идей».

Для развития профессиональной компетентности научно-педагогических работников были разработаны программы дополнительного профессионального образования, в частности «Основы интеллектуальной собственности для образовательных учреждений» и «Инновационный менеджмент в системе высшего профессионального образования», позволившие обеспечить потребность преподавателей. Кроме того начиная с 2012 года организовано регулярное повышение квалификации ППС в рамках комплексной программы «Дидактика высшей школы» (образовательный модуль «Основы интеллектуальной собственности»).

За время существования патентно-информационного отдела были получены следующие результаты: до 2011 года (в период с 2002 по 2010 год) в университете было зарегистрировано всего 9 объектов интеллектуальной собственности (ОИСов); в 2011 - 7; 2012 - 25; 2013 - 37; в 2014 - 113. Всего на сентябрь 2015 года было зарегистрировано 233 объекта интеллектуальной собственности.

Получить такую высокую динамику капитализации нематериальных активов в университете социально-гуманитарной направленности позволило понимание того, что инновационную образовательную технологию следует идентифицировать поле ОИСов как базу данных.

Гражданский Кодекс РФ (статья 1334 п. 1) рекомендует правообладателю в течение срока действия исключительного права на базу данных регистрировать такую базу данных в Федеральном органе исполнительной власти по интеллектуальной собственности (ФИПС) по своему усмотрению.

В этом случае к регистрации применяются правила статьи 1262 настоящего Кодекса.

Как результат капитализация ОИСов отражается в документации университета на балансе как нематериальный актив организации. Для обеспечения процедуры постановки ОИСов на баланс вуза организованы и успешно функционируют две комиссии: комиссия по оценке ОИСов и комиссия по постановке на баланс нематериальных активов. В целом за три года процедуру оценки прошли более полутора сотен ОИСов. На балансе университета отражены в качестве нематериальных активов около сотни ОИСов общей стоимостью свыше 600 тысяч рублей. В целом мы можем считать этап первичного накопления инновационного капитала завершенным, а процедуру капитализации объектов интеллектуальной собственности отработанной.

В целом опыт работы патентно-информационного отдела ЯГПУ позволил нам сформулировать понятие «управление инновациями в образовательном учреждении». В частности под управлением инновациями в образовательном учреждении мы понимаем планирование и контроль деятельности по выявлению результатов интеллектуальной деятельности (РИДов), их оценке и использованию объектов интеллектуальной собственности (ОИСов) в хозяйственном обороте организации, осуществляемых на основе учета сведений правового, образовательно-технологического, экономического и бухгалтерского характера об ОИС и иных РИД.

Как процесс управление инновациями в вузе был разработан алгоритм, который включает следующие направления деятельности: формирование патентно-лицензионной политики организации на определенный период; создание системы учета ОИС и иных РИД; реализация патентно-лицензионной политики организации на определенный период; организация контроля за внедрением ОИС; оценка и принятие к бухгалтерскому учету прав на ОИС; постановка ОИС на баланс университета; формирование портфеля прав на ОИС; обеспечение режима конфиденциальности в отношении РИДов, включая созданные в ходе выполнения НИОКР; патентно-правовое обеспечение научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (патентные исследования); своевременное выявление охраноспособных РИДов; оформление прав на ОИС; урегулирование в договорах отношений, связанных с созданием и использованием ОИС и иных РИД; планирование реализации лицензионных соглашений и иных форм коммерциализации ОИС.

Важно понимать, что формирование портфеля прав на ОИС как процедура состоит из следующих операций: систематическое выявление охраноспособных РИДов; выбор форм правовой охраны; ведение переписки с ФИПС на период регистрации; получение охранных документов ОИС в РФ; подготовку документов на выплату авторского вознаграждения за создание ОИС; подготовку решения о поддержании патента в действии; подготовку ОИС к их использованию и передаче прав на них (подготовка лицензионных соглашений); подготовку ОИС к их передаче и передаче прав на них (активирование приема - получения).

Таким образом, создание патентно-информационного отдела в Университете сделало возможным реализацию в вузе государственной политики по вовлечению объектов интеллектуальной собственности в хозяйственный оборот и перевода российской экономики с сырьевого на инновационный путь развития. Таким образом, переходя ко второму этапу - этапу организации системы управления инновациями в ЯГПУ, - необходимо определить следующие задачи, требующие решения, а именно: задачу организации систематического контроля за использованием ОИС во внутренних процессах университета и задачу коммерциализации нематериальных активов.

УДК 159.9

СПЕЦИФИКА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Коченко А.А.

начальник отдела ОНФ (Россия, Москва)

В статье рассматривается проблема современной профессиональной переподготовки взрослых людей в системе дополнительного послевузовского образования, являющегося неотъемлемой частью всей современной системы непрерывного образования; особое внимание, при этом, уделяется специфике учебной деятельности и анализу принципов непрерывного образования.

In the article the problem of modern professional training of adults in the system of postgraduate education, which is an integral part of all modern system of continuous education; particular attention is, thus, focuses on the peculiarities of educational activity and the analysis of the principles of lifelong education.

Ключевые слова

Профессиональное личностное развитие, профессиональное самоопределение, опережающий характер развития, социализация личности, адаптация, гибкость, оперативность, способность к инновациям.

Professional personal development, professional self-determination, outstripping nature of the development, socialization, adaptation, flexibility, responsiveness, the ability to innovate.

Дополнительное профессиональное образование (далее по тексту - ДПО), как часть системы образования взрослых, характеризуют многофункциональность, динамизм, опережающий характер развития по отношению к объектам профессиональной деятельности обучающихся.

Важно подчеркнуть открытость системы ДПО, ее ориентацию на конечный результат, связанный с решением актуальных профессиональных проблем, гибкость, определяемую возможностью учета объективных потребностей специалистов в их профессиональном личностном развитии. Особенностью сферы ДПО является участие в ней специфической категории взрослых обучающихся, имеющих базовое профессиональное образование и опыт профессиональной деятельности.

Многие ученые (В.В. Карпов, К.Г. Кязимов, Т.Ю. Ломакина, А.В. Морозов, Э.М. Никитин, А.М. Новиков, Л.Ф. Савинова и др.), рассматривают профессиональную переподготовку как неотъемлемую часть системы непрерывного образования, так как данный вид обучения предполагает возможность и необходимость для всех людей любого возраста обновлять, дополнять и применять приобретенные знания и умения [3].

В современных условиях концепция непрерывного профессионального образования рассматривается как инструмент экономической политики, направленной на повышение конкурентоспособности, достижение полной занятости населения, а также обеспечения профессиональной мобильности. В настоящее время определены основные принципы непрерывного образования, на которые мы можем опираться в процессе профессиональной переподготовки современных специалистов [4]. Представим более подробно каждый из них.

1) Принцип базового образования основан на определении базовой общеобразовательной подготовки и является стартовой площадкой для дальнейшего движения в образовательном пространстве в том случае, если данное образование соответствует определенным требованиям: достаточно высокому уровню социализации личности, ее жизненному и профессиональному самоопределению, достаточно осознанному плану ее дальнейшей карьеры, высокому уровню познавательных умений.

Сегодня к общему образованию предъявляются особые требования в области так называемой «языковой подготовки»: знания родного, русского и иностранных языков как средство получения и обработки любой информации, как средство общения, знания языка математики как универсального средства построения формальных моделей окружающей действительности и языка информатики, который сегодня необходим любому человеку.

Что касается базового профессионального образования, то его необходимо понимать как первое профессиональное образование (вне зависимости от его уровня, ступени), которое позволяет человеку приступить к квалифицированному труду, требующему специальной подготовки (в отличие от неквалифицированного или малоквалифицированного, к которому позволяет профессиональная подготовка). Первое высшее образование условно можно отнести к базовому образованию, так как оно подразумевает не только получение высшего профессионального образования, но и высший уровень общего образования.

2) Принцип многоуровневости заключается в наличии нескольких уровней и ступеней образования и предполагает подготовку специалистов разного уровня образования и квалификации, наиболее соответствующего запросам и способностям каждого человека, что обеспечивает более рациональное заполнение профессиональных ниш на рынке труда.

3) Принцип дополнительности (взаимодополнительности) базового и дополнительного образования, в основе которого заложено движение вперед человека в образовательном пространстве, стремление к профессиональному мастерству, так как у человека, появляется возможность в любой период продолжать свое образование и своевременно адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам.

4) Принцип маневренности образовательных программ, который, по сути, является своеобразным вектором профессиональной переориентации и предусматривает не только возможную смену человеком деятельности на том или ином этапе жизненного пути, в зависимости от своих личных интересов и жизненных планов, но и получение параллельного образования в двух или

нескольких областях.

5) Принцип гибкости организационных форм, особенность которого заключается в том, что для свободного перемещения человека в образовательном пространстве ему необходимо обеспечить максимальную гибкость и разнообразие форм обучения, так как обучение на очной форме в условиях рыночных преобразований становится дорогим удовольствием [4].

Структура единой системы непрерывного образования представлена как целостная система формальных (государственных) и неформальных (негосударственных, дополнительных) образовательных учреждений в сочетании с разнообразными формами самообразовательной деятельности человека, которая предопределяет и государственно-общественный образовательный потенциал данного социума, и ту сферу образовательных возможностей, которыми может воспользоваться каждый человек на протяжении всей своей жизни [2].

К особенностям переподготовки относят и стажировку слушателей по вновь избранному виду деятельности, которая проводится в целях формирования и закрепления на практике профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в результате теоретической подготовки, и предусматривает изучение передового опыта, приобретение профессиональных и организаторских навыков для выполнения новых профессиональных обязанностей.

Наиболее полно, по мнению Б.С. Гершунского, специфика и особенности профессиональной переподготовки заключаются в следующем:

- в оперативной переподготовке по новым специальностям (нередко даже при отсутствии модели специалистов и их квалификационных характеристик);
- слушатели имеют возможность приобретения новой профессиональной квалификации (в зависимости от степени соответствия базового образования направлению переподготовки);
- в процессе обучения приоритетное значение придается опережающей, фундаментальной теоретической подготовке слушателей по новым перспективным направлениям науки и техники, что должно стать основанием для их практической деятельности по новой специальности;
- расширяются функции выпускной работы, она становится неотъемлемой частью педагогического процесса и из средства контроля и оценки учебной деятельности превращается в средство стимулирования познавательной деятельности и развития исследовательских способностей слушателей, реального включения их в процесс приобретения новых знаний и навыков, практического их использования [1].

По нашему мнению, процесс профессиональной переподготовки современных специалистов должен строиться с учетом следующих принципов:

- индивидуализация и дифференциация процесса обучения, оптимальное сочетание индивидуальных форм обучения;
- опережающий характер обучения, учет требований образовательных стандартов;
- оптимальное сочетание базового и дополнительного образования;
- модульный принцип конструирования содержания обучения, гибкость и вариативность учебно-программной документации, форм и методов обучения [4].

Отличительными характеристиками данного направления являются мобильность, гибкость, оперативность. Преимуществом этого вида обучения является также и способность к инновациям.

Библиографический список.

1. Гершунский Б.С. Философия образования на XXI век. - М., 1998.
2. Кязимов К.Г. Формирование системы профессиональной подготовки и переподготовки безработных в России. - Саратов, 1998.
3. Ломакина Т.Ю. Концепция непрерывного профессионального образования. - М., 2005.
4. Морозов А.В., Коченко А.А. Актуальные проблемы профессиональной переподготовки современных специалистов // Молодой ученый. - 2012. - № 5. - С. 471-473.

УДК 373.2

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ДЕТЕЙ В РЕЧЕВОМ ТВОРЧЕСТВЕ МЕТОДОМ ИГРОВОГО ВЗАИМООБУЧЕНИЯ В «ТРОЙКАХ»

Кравцова Е.М.

к.пед.н., доцент кафедры психологии Балашовского института (филиала) СГУ (Россия, Балашов)

В статье рассматривается теория субъектности личности В.А. Петровского, которая легла в основу модели игрового взаимообучения детей в «тройках». Представлены методологические принципы

организации взаимообучения детей в речевом творчестве. Описаны психолого-педагогические условия развития субъектности каждого ребенка в четырех сферах: жизнедеятельности, деятельности, общения и самосознания.

The article discusses the theory of subjectivity VA Petrovsky, which was the basis of mutual learning model playing children in the «troika». Presents the methodological principles of mutual learning in the children verbal creativity. We describe the psychological and pedagogical conditions of development of subjectivity of each child in four areas: livelihoods, activities, communication and self-consciousness.

Ключевые слова

Надситуативная активность, творчество, виртуальная, отраженная и возвращенная субъектность, взаимообучение в «тройках».

Suprasituational activity, creativity, the virtual, the reflected and returned back subjectivity, mutual learning in the «troika».

В связи с модернизацией современной системы образования и общества в целом проблема развития самобытной активной творческой личности приобретает особое звучание. В нашем исследовании мы опирались на понятия «субъектность» и «творчество» с точки зрения концепции развития личности В.А. Петровского. *Субъектность* - это *первопричинность человека* по отношению к своему существованию в мире; *особая активность личности, проявляющаяся в его жизнедеятельности, деятельности, общении и самосознании* [3]. Существуют разные толкования творческого процесса (Л.С. Выготский, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, В.Т. Кудрявцев, А.М. Матюшкин и др.), но многие авторы в качестве его основного механизма выделяют способность индивида выходить за уровень требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи. В.А. Петровский называет этот механизм *надситуативной активностью*. Он утверждает, что *творчество* - это не только выход за изначально заданные границы ситуации, но и «...условие становления индивида личностью, полагания и идеального продолжения себя в других» [3; С. 218]. Взаимопроникновения субъектностей людей можно наблюдать в феномене «кольца самоподражания» в процессе выполнения какой-либо деятельности. «Виртуальная субъектность» человека проявляется в его устремлении стать активным субъектом, в попытке организовать условия перехода от бездействия к реальной активности, осознания того, что «я смогу». Эта активность подразумевает проявление самостоятельности в поиске решения как действовать, построения замысла своего действия. Методом «отраженной субъектности», как описывает В.А. Петровский, очерчивается «инобытие» субъекта в значимом Другом («Делай, как Я!») посредством реализации взаимопомощи [2]. «Возвращенная субъектность» - это субъектность, наполненная новыми смыслами и способами действий, т.к. прошла через сферы существования субъектностей других людей и преобразовалась их личностными вкладами («Мне вернулся мой способ действия, но преобразованный, благодаря Другим»).

Для исследования становления и развития субъектности детей методом взаимообучения в «тройках» были созданы психолого-педагогические условия с опорой на следующие психолого-педагогические принципы организации их деятельности: 1) принцип личностно-ориентированного подхода к обучению и развитию (И.С. Якиманская, В.А. Петровский и др.); 2) принцип развития личности как целостной психологической структуры (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович и др.); 3) принцип «комплементарной» деятельности, сочетающей элементы игровой и учебной (Л.С. Выготский, Т.Ю. Андрущенко, Н.В. Карабекова); 4) принцип организации сотрудничества и взаимопомощи детей (Г.А. Цукерман, П.В. Андреев); 5) принцип подхода к каждому ребенку как к одаренному (И.В. Дубровина); 6) принцип «кольца самоподражания» (В.А. Петровский, Э.А. Колидзей). Игровое взаимообучение «в тройках» предполагало выполнение заданий с исполнением разных ролей - позиций. Это роли Учителя, Ученика, Эксперта. Один участник занимает позицию обучающего, другой - обучаемого, третий оценивает и подводит итоги очередного этапа игры. Затем происходит смена ролей до тех пор, пока каждый из участников несколько раз побывает в одной и той же позиции.

В ходе 1 этапа нашего исследования с целью отбора участников для формирующего эксперимента, мы предположили, что появление надситуативных решений в словесном творчестве характеризует развитие личности младших школьников и высокий уровень их речевого развития. В эксперименте участвовали дети первого класса в количестве 30 человек. Они показали разные уровни надситуативных решений, и, соответственно, уровни личностного и речевого развития (использовали модификацию методики «День рождения гномика» В. Т. Кудрявцева и Е. Г. Алексеевской) [1].

На 2 этапе мы предположили, что создание психолого-педагогических условий игрового

взаимообучения в «тройках» будет способствовать становлению субъектностей младших школьников в речевом творчестве, их личностному и речевому развитию. В исследовании участвовали трое детей, показавшие на 1 этапе эксперимента *разные уровни надситуативных решений*. 2 этап состоял из констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов. В **констатирующем эксперименте** мы определили уровень развития словесного творчества и речевой деятельности у детей (использовали методики для изучения словарного состава, грамматического и синтаксического строя речи «Пересказ сказки» и определения уровня развития воображения в словесном творчестве «Завершение рассказа»; методику, направленную на изучение умения гибко использовать знания и применять их на практике). **Формирующий эксперимент** осуществлялся с помощью метода игрового взаимообучения в «тройках». Его использование предполагало *тремякратное участие* каждого ребенка в исполнении каждой роли. Ребята, имеющие разные уровни развития, должны были по правилам экспериментальной игры, исполнять роли Учителя, Ученика, Эксперта. Дети не только по очереди сочиняли сказки и рассказы с предложенными персонажами, но и, формулируя свои мысли в соответствии с замыслом сказки, эмоционально «доносили» их до товарищей, были активны при обсуждении, оценивании и принимали критику во внимание. За помощью к взрослому не обращались, что может говорить о стремлении детей к взаимопомощи, самостоятельно выполнять задания и учиться у более подготовленного и развитого сверстника. При этом более «слабый» ребенок сумел также исполнить роль, привнеся в нее свою субъектность и «научив» других. Вначале эмоциональное отношение детей к экспериментальной игре было нейтральным, но уже в ходе первого обсуждения результатов наблюдались положительные реакции (восхищения, удивления и др.). В игре была тенденция к усложнению заданий, даваемых «учителем», к сочинению оригинальных историй «учеником», к строгому оцениванию «экспертом». **Контрольный эксперимент** показал более высокие уровни словесного творчества и развития речевой деятельности детей. Были отмечены качественные сдвиги по выделенным критериям (уровень воображения в словесном творчестве, гибкость использования знаний и творческое применение их в конкретных условиях и обстоятельствах, уровень повышения количества надситуативных решений). В ходе игрового взаимообучения в «тройках» осуществилось становление субъектности каждого ребенка, что способствовало и их личностному развитию. *Субъектность жизнедеятельности* (динамические характеристики активности детей) - это характерологические и темпераментные проявления детей в процессе речевого творчества. *Субъектность деятельности* проявилась в организации процесса речевого творчества (использование словарного запаса, умение строить предложения, выстраивать сюжетную линию и др.). *Субъектность общения* реализовалась во взаимоотношениях и взаимодействии с другими детьми в процессе взаимообучения в «тройках»: в коммуникативной стороне общения происходила передача с помощью средств речевой выразительности портретов сказочных персонажей; в перцептивной стороне общения осуществлялась идентификация с героями сказки, сопереживание их эмоциональным состояниям; в интерактивной стороне общения посредством речи дети осуществляли взаимодействие в «тройках», четко следуя своей игровой позиции. *Субъектность самосознания* заключалась в становлении рефлексивных способностей детей с учетом отношения к ним взрослого и сверстников, а так же анализ своих личностных свойств, проецируемых на сказочных героев.

Таким образом, предположение о том, что создание психологических условий игрового взаимообучения в «тройках» способствует становлению и развитию субъектности младших школьников, было экспериментально подтверждено. А апробированный метод становления субъектности позволил осуществить более эффективно не только сам процесс развития речевой деятельности детей, но и повысить уровень их личностного развития. Модель личностно-ориентированного взаимообучения в «тройках» претендует на универсальность в качестве метода обучения, развития и коррекции психического и личностного развития человека.

Библиографический список.

1. Алексеенкова, Е. Г. Условия и механизмы порождения надситуативных решений в творческом процессе у дошкольников / Е. Г. Алексеенкова // Психолог в детском саду. - 2000. - № 2 - 3. - С. 48 - 67.
2. Андреев, П.В. Комплексное психолого-педагогическое проектирование условий развития взаимопомощи у детей дошкольного возраста / П.В. Андреев // Альманах современной науки и образования. - 2007. - № 5. - С. 22 - 24.
3. Петровский, В. А. Личность в психологии / В.А. Петровский. - Рн/Д: «Феникс»,1996. - 512 с.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА И ПОКАЗАТЕЛИ ЕЕ УСПЕШНОСТИ

Ледовская Т.В.

к.п.н, доцент кафедры педагогической психологии ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье раскрывается понятие «учебная деятельность», «структура учебной деятельности», «успешность учебной деятельности». Представлены основные результаты исследования специфики психологической структуры учебной деятельности и академической успеваемости студентов вуза с индивидуально-типологическими особенностями.

The article deals with explanation of term «educational activity» the substantiation and the basic components of empirical research of influence first-year student's individually-typological features in success of educational activity.

Ключевые слова

Учебная деятельность, психологическая структура учебной деятельности, успешность учебной деятельности, студенты.

Psychology's structure of students educational activity, success of educational activity, educational activity, students.

Проблемой психологической структуры различных видов деятельности советские психологи начали всесторонне заниматься с конца 50-х - начала 60-х годов XX века. В психологии труда, спорта, социальной, инженерной, педагогической и военной психологии содержится немало материалов, прямо или косвенно характеризующих специфику структуры определенной деятельности. Психологические аспекты содержания понятия учебной деятельности являются предметом рассмотрения исследователей О.В. Борденюка, Т.В. Габай, В.В. Давыдова, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Т.В. Ивановой, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьминой, Н.В. Нижегородцевой, Ю.П. Поваренкова, В.А. Слостенина, Д.Б. Эльконина и др.

Концепция учебной деятельности возникла в рамках отечественной психологии благодаря Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову, которые под учебной деятельностью рассматривали лишь деятельность по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем. Все остальные компоненты процесса учения эти авторы называли «учебными ситуациями» [4]. Д.Б. Эльконин в структуру учебной деятельности включает учебную цель, учебные действия, действия контроля процесса усвоения, действия оценки степени усвоения. В.В. Давыдов - учебные ситуации (задачи), учебные действия, действия контроля и оценки.

Анализ психологической структуры учебной деятельности студентов в контексте нашего исследования проводился на основе теоретических положений, методических приемов и методов обработки и интерпретации данных, разработанных в русле концепции системогенеза профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков), системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению (Н.В. Нижегородцева). Используя понятийный аппарат концепции системогенеза учебной и профессиональной деятельности, мы определяем деятельность как «форму активного отношения субъекта деятельности к действительности, направленного на достижение сознательно поставленных целей, связанных с созданием общественно-значимых ценностей и освоением общественного опыта... в процессе деятельности человек не только преобразует окружающий мир, но преобразует и самого себя» [6; С. 5].

Нами используется термин «учебная деятельность», определяемый Н.В. Нижегородцевой как «специально организованная специфическая форма сознательной активности человека, направленная на усвоение определенной части культуры, включенной в содержание образования, и новых для субъекта видов деятельности» [6; С. 101]. Соответственно психологическая структура учебной деятельности - это «целостное единство учебно-важных качеств и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность» [6; С. 102]», а психологическая система учебной деятельности - «психологическая структура деятельности, соответствующая критериям системы [6; С. 102]».

Исследование психологической структуры учебной деятельности Н.В. Нижегородцевой было начато в контексте более общей проблемы готовности к обучению. Согласно подходу Н.В. Нижегородцевой психологическую основу структуры учебной деятельности составляет структура (система) учебно-важных качеств учащегося, обеспечивающих реализацию учебной деятельности на

разных этапах обучения и состоит из пяти функциональных блоков учебно-важных качеств (УВК): личностно-мотивационного, принятия учебной задачи, представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности, информационной основы деятельности, управления деятельностью.

Вслед за В.Д. Шадриковым, мы понимаем, что реальная деятельность человека носит неаддитивный характер и принципиально неделима на уровни и компоненты, а все блоки психологической структуры учебной деятельности теснейшим образом взаимосвязаны и выделить их можно лишь для исследовательских целей. Вместе с тем для прикладной целесообразности, в соответствии с критериями практической значимости, в рамках данной парадигмы исследования, психологическая структура учебной деятельности представлена в виде психологической структуры учебно-важных качеств.

Проблема формирования учебной деятельности студентов первого курса традиционно привлекает пристальное внимание специалистов различных областей знаний. Ю.П. Поваренков процесс обучения в педагогическом вузе разделяет на два основных периода, в рамках которых происходит профессиональное развитие студентов: учебно-академический (1-3 курсы), характеризующийся становлением учебно-академической деятельности, и учебно-профессиональный (конец 3, 4 и 5 курсы), содержанием которого является переориентация учебно-академической деятельности на профессионально-педагогическую деятельность [7].

Н.В. Нижегородцева и Т.В. Жукова утверждают, что в первый период профессионального обучения в вузе у студентов формируется психологическая готовность к вузовскому обучению (готовность к учебно-академической деятельности), во второй период - психологическая готовность к профессионально-педагогической деятельности [5]. На основе готовности к вузовскому обучению у студентов формируется психологическая готовность к профессиональной деятельности путем постепенного замещения ее компонентов в структуре учебно-профессиональной деятельности, а стартовая готовность к обучению в вузе формируется в учебно-академический период» [5].

В литературе для анализа учебной деятельности существует несколько понятий: «успешность», «эффективность», «продуктивность», «успеваемость» и др. Вообще «успех» определяется толковым словарем как результат деятельности, получивший высокую внешнюю оценку, социальное одобрение. В работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна учение рассматривается как приобретение знаний, умений, навыков; в противовес развитию, под которым подразумевается приобретение способностей и новых качеств. В этом случае под успешностью обучения будет пониматься то, насколько эффективно и быстро учащиеся приобретают новые умения, знания, навыки, насколько эффективно они могут их применять. Впервые понятие учебной успешности было введено Б.Г. Ананьевым. Оно учитывает темпы, напряженность, индивидуальное своеобразие (стиль) учебной работы, степень прилежания и усилий, которые прилагает обучаемый, чтобы прийти к определенным достижениям. В данном отношении понятия академическая успеваемость и учебная успеваемость соотносимы с понятием результативности и эффективности.

В системогенетической концепции профессиональной деятельности эффективность деятельности определяется через результативные показатели: «производительность, качество, надежность» (В.Д. Шадриков) [9; С. 27], а в учебной деятельности эффективность «определяется характером взаимосвязей структурных компонентов психологической структуры учебной деятельности, которые функционируют как единое целое» (Н.В. Нижегородцева) [5; С. 176].

Таким образом, понятия «эффективность» и «продуктивность» являются более узкими по сравнению с термином «успешность», так как отражают либо результативную сторону деятельности, либо структурную (внутреннюю), а термин «успешность» предполагает результативный и структурный показатель деятельности. В нашем исследовании успешность учебной деятельности студентов представляется двумя показателями: результативным (академическая успеваемость) и структурным (сформированность психологической структуры учебной деятельности) [1; С. 227]. Учебная деятельность считается успешной, когда эти два показателя соответствуют нормативно-заданным. Результативный показатель определяется государственным образовательным стандартом и отражается в академической успеваемости. Структурный - сформированностью психологической структуры учебной деятельности и предполагает наличие целостного единства учебно-важных качеств [1; 2; 3].

Библиографический список.

1. Ледовская Т.В. Индивидуально-типологические особенности студентов вуза с разными

- показателями успешности учебной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Ледовская. - Ярославль, 2010. - 23 с.
2. Ледовская Т.В. Индивидуально-типологические особенности студентов вуза с разными показателями успешности учебной деятельности [Текст] / Т.В. Ледовская, Н.В. Нижегородцева // Фундаментальные и прикладные аспекты современных психолого-педагогических и социологических исследований: коллективная монография в 3-х томах. Том 1. / Под научной редакцией кандидата педагогических наук, доцента О. П. Чигишевой. - Ришон ле-Цион: Издательство «MEDIAL», 2014. - 311 с. - (Международный российско-израильский научно-издательский проект «ЗОЛОТАЯ МОНОГРАФИЧЕСКАЯ СЕРИЯ»). - С. 63-93.
3. Ледовская Т.В. Успешность учебной деятельности студентов с разными индивидуально-типологическими особенностями [Текст] / Т.В. Ледовская // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. Серия «Гуманитарные науки». 2010. № 2 (62). С. 226 - 229.
4. Нижегородцева Н.В. Психологическая готовность детей к обучению в школе [Текст] : дис. ... доктора. психол. наук: 19.00.07 / Н.В. Нижегородцева. - Москва, 2001.
5. Нижегородцева, Н. В. Психологическая готовность студентов к обучению в вузе и профессиональной деятельности [Текст] / Н. В. Нижегородцева, Т. В. Жукова // Материалы международной конференции молодых ученых «Психология - наука будущего» - Москва, ИП РАН, 2007. - С.154-157.
6. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст]: монография / Н.В. Нижегородцева. - Ярославль: «Аверс Пресс», 2004. - 338 с.
7. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. - Ярославль : Канцлер, 2008. - 400 с.
8. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М. : Наука, 1982. - 182 с.
9. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] / В. Д. Шадриков, - М. : Издательская корпорация «Логос», 1996. - 320 с.

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ ЗАЩИТНОГО И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ОЧНОГО ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Ледовская Т.В.

к.пс.н, доцент кафедры педагогической психологии ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Резчикова О.А.

студент IV курса профиля «Психология образования» ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье освещается проблема высокой подверженности студентов очного отделения стрессам и нервным расстройствам, рассматриваются основные теоретические аспекты касательно защитного и совладающего поведения, представляются результаты эмпирического исследования динамики развития защитного и совладающего поведения у студентов очного отделения.

The article deals with the problem of high susceptibility of students to stresses and nervous breakdowns. Uncovered the results of research of dynamics of development of protective and coping-behavior of students on different courses at university. It is proved that dynamics of development of protection and a coping-behavior is characterized by positive changes.

Ключевые слова

Защитное поведение, совладающее поведение, копинг стратегии, механизмы психологической защиты, психологические особенности личности, студенты очного отделения.

Protective behavior, coping-behavior, mechanisms of psychological protection, psychological features of students.

В настоящее время все более актуальной становится проблема высокой подверженности студентов очного отделения переживаниям и стрессам, вызванным негативным влиянием со стороны внутренних (личностных) и внешних (социальных) факторов. В числе таких факторов небогатый жизненный опыт, неустойчивое положение в обществе, материальная нестабильность, переживания, связанные с учебной деятельностью и т.д.

Проблема защитного поведения, впервые возникла в рамках теории психоанализа (А. Фрейд, З. Фрейд) в конце 19 века и в последующем неоднократно переосмысливалась представителями различных психологических школ. Так, причины возникновения защит ученные связывали как с

внутренним миром человека (В. Райх), так и с внешней средой (А. Адлер) [8; С. 14]. Спорным оказался вопрос и о характере проявления защитных механизмов, им приписывалось то отрицательное (Ф.Е. Василюк, И.Д. Стойков, В.А. Ташлыков), то положительное значение (А.В. Басин) [6; С. 38]. В настоящее время под психологической защитой понимается стабилизирующая система психики, действующая на подсознательном уровне и призванная ограждать сознание человека от травмирующих переживаний и стрессов [6; С. 43].

Термин «совладающее поведение» или «копинг» выделился в зарубежной науке гораздо позднее, чем «психологическая защита», а именно во второй половине 20-го века и использовался для описания некоторых защитных механизмов. Существует несколько подходов относительно совладающего поведения. Авторы в своих трудах рассматривают его с разных позиций: как свойство, качество личности (Р. Моуз и А. Биллингс), как динамический и эго-процесс (Дж. Вейллант, Н. Хаан, Т. Кроубер) и др. [1; С. 88]. Не однозначными являются и взгляды на функциональное предназначение копинга. Следует отметить, что отличительной чертой современного подхода является расширение понятия «копинг» посредством его связи не только со стрессовыми и экстремальными ситуациями, а так же с субъективно значимыми событиями. Среди факторов, влияющих на выбор субъектом тех или иных стратегий совладания выделяют личностные качества и Я-концепцию, когнитивную индивидуальную оценку ситуации человеком, социальную среду, психологическую зрелость личности [1; С. 92]. Поэтому в исследовании динамики развития защитного и совладающего поведения у студентов очного отделения целесообразным является учет психологических особенностей, присущих представителям данной социальной группы. Это, прежде всего, разрыв реального и идеального, как следствие кризиса вступления во взрослость, индивидуализация (поиск себя в обществе), формирование мировоззрения, высокая рефлексивность, стремление к самообразованию и саморазвитию, самостоятельность, качественно новый уровень развития познавательных процессов, интенсивное развитие личности (формирование нравственных и эстетических чувства, становление характера), освоение новых социальных ролей, адаптация к новым условиям жизни и деятельности [2; С. 161]. Важно отметить, что характерные психологические особенности формируются у молодых людей не сразу, а постепенно, в процессе овладения ими учебно-профессиональной деятельностью, личностного, интеллектуального и профессионального развития, а, следовательно, для представителей каждого курса они специфичны, как специфичны и способы борьбы со стрессом.

Психологические особенности студентов, значительно расширяющие и обогащающие их возможности, а так же интенсивное постепенное развитие интеллекта от теоретических форм к практической в процессе обучения в вузе (согласно концепции Ю.П. Поваренкова [7; С. 190]) позволили нам в качестве выдвинуть предположение о том, что механизмы психологической защиты у студентов очного отделения на протяжении периода обучения в вузе становятся сложней, а эффективность стратегий совладающего поведения возрастает.

В эмпирическом исследовании динамики развития защитного и совладающего поведения приняли участие студенты Ярославского государственного педагогического университета им К.Д. Ушинского, 1-4 курсов бакалавриата. В состав выборки вошли 88 человек. В качестве диагностического материала были выбраны методики: В.А. Семиченко «Защита или совладание»; Р. Плутчик, Х. Келлерман, Х.Р. Конте «Индекс жизненного стиля»; Э. Хайм «Диагностика копинг стратегий».

Результаты исследования показали, что для большинства студентов всех курсов (89% первокурсников, 90% второкурсников, 92% третьекурсников и 72% выпускников) в стрессовых ситуациях характерно преобладание совладающего поведения над защитным, что говорит об их способности осознанно искать пути разрешения возникшей проблемы. Однако, предпочтения в выборе копинг стратегий у студентов на разных курсах обучения не одинаковы. Так, среди когнитивных копинг-стратегий студенты 1-го курса склонны выбирать: установку собственной ценности и религиозность (по 17%); второкурсники - проблемный анализ (25%), задачу смысла, сохранение самообладания и растерянность (по 15%). Студенты 3-го курса в состоянии стресса используют такие когнитивные копинг-стратегии как задача смысла (36%), проблемный анализ (20%); студенты 4-го курса - проблемный анализ и относительность (по 28%),

Предпочтение эмоциональных копинг-стратегий в группах испытуемых распределилось следующим образом: первокурсники в состоянии стресса склонны применять оптимизм и подавление эмоций (по 22%), пассивную кооперацию (16%); студенты 2-го курса - оптимизм (55%), покорность и подавление эмоций (по 15%), Для студентов 3-го курса в стрессовой ситуации характерно прибегание: к оптимизму (52%), эмоциональной разрядке (16%); для студентов 4-го курса - к

оптимизму (48%) и пассивной кооперации (16%).

По данным исследования из числа поведенческих копинг-стратегий наиболее популярными являются: для студентов 1-го курса - отвлечение и обращение (по 28%), отступление (22%), активное избегание (17%); для студентов 2-го курса - отвлечение (30%), обращение (20%), компенсация и конструктивная активность (по 15%); для студентов 3-го курса - отвлечение (24%), сотрудничество (20%), отступление (16%), для студентов 4-го курса - обращение (28%), сотрудничество (20%), конструктивная активность (16%).

Чтобы определить, какие копинг-стратегии: когнитивные, эмоциональные или поведенческие являются для студентов очного отделения разных курсов наиболее приемлемыми, мы проанализировали полученные данные не только по количественному показателю (какие копинг-стратегии выбираются испытуемыми наиболее часто), но и по качественному. Выяснилось, что наиболее эффективно в стрессовых ситуациях студентами на разных курсах обучения используются эмоциональные копинг стратегии, которые не позволяют решить проблему, а лишь обеспечивают временный уход от нее.

Исследование механизмов психологической защиты показало, что для студентов разных курсов наиболее характерной в состоянии стресса является «проекция», то есть приписывание собственных неприемлемых качеств и переживаний другим людям с целью самопринятия.

Между показателями механизмов психологических защит на разных курсах обучения были выявлены и значимые статистические различия. Так, проекция в большей степени характерна для студентов 3-го курса, по сравнению с 1-ым, 2-ым и 4-ым. К механизму «вытеснение», посредством которого неразрешенные переживания и негативные эмоции становятся бессознательными, более склонны первокурсники ($t=-2,41$ при $p=0,021$), нежели третьекурсники, а третьекурсники, напротив, чаще прибегают к рационализации ($t=3,01$ при $p=0,004$), связанной с установлением логических связей, в отличие от первокурсников.

Таким образом, в ходе исследования было установлено, что механизмы психологической защиты у студентов на старших курсах обучения в вузе становятся сложней. Изменения в выбираемых студентами стратегиях совладающего поведения незначимы, возможно, вследствие того, что их формированию в вузе уделяется недостаточно внимания. Так же можно сделать вывод о том, что студенты на всех курсах обучения в трудных жизненных ситуациях чаще используют способы борьбы со стрессом, имеющие эмоциональную основу (проекция, оптимизм), что свидетельствует об уходе от проблемы, а не о поиске ее решения с помощью мыслительных операций.

Библиографический список.

1. Баскаков С.А. Современные представления о способах совладания с психическими расстройствами [Текст] / С.А. Баскакова / Социальная и клиническая психиатрия, . 2010, №2, С. 88 - 96.
2. Власов Б.С. Психология юности и молодости [Текст] / Б.С. Власов. - М.: Академический Проект. Триеста, 2006. - 256 с.
3. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни [Текст] / Е.Р. Исаева. - Санкт-Петербург.: Издательство СПбГМУ, 2009. - 135 с.
4. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни / Т.Л. Крюкова ; Костромской гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. - Кострома : КГУ, 2010. - 294 с.
5. Ледовская Т.В. Особенности совладающего поведения у студентов очного отделения [Текст] / Т.В. Ледовская, Н.А. Журавлева // Психология стресса и совладающего поведения Материалы III Международной научно-практической конференции. - Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. - Т.2. С 120-122.
6. Набиуллина Р.Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция) [Текст]: учебное пособие / Р.Р. Набиуллина, И.В. Тухтарова. - Казань, 2003. - 102 с.
7. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления и реализации личности как отрасль психологической науки [Текст] / Ю.П. Поваренков // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки, 2014, № 1. - с 184 - 198
8. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика [Текст] / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. - Мытищи.: Издательство Талант, 1996. — 144 с.

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

Логутова Е.В.

к.п.н., доцент кафедры социальной психологии ОГУ (Россия, Оренбург)

В статье рассматриваются теоретические, методологические и практические вопросы, посвященные проблеме развития когнитивных способностей учащихся начальной школы в условиях внедрения ФГОС второго поколения. Описаны и проанализированы результаты исследования когнитивных и творческих способностей учащихся, обучающихся по программе ФГОС второго поколения.

The article discusses the theoretical, methodological and practical issues devoted to the problem of development of cognitive abilities of primary school pupils in the conditions of implementation of the FSES of the second generation. Described and analyzed the results of a study of cognitive and creative abilities of students enrolled in the program of the second generation of GEF.

Ключевые слова

ФГОС второго поколения, когнитивные способности, мыслительные операции, младшие школьники. FSES of the second generation, cognitive ability, mental operations, junior high school students.

Современное быстро меняющееся общество предъявляет все более новые требования к системе образования. Такие изменения влекут за собой внедрение новых Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения (ФГОС). В последнее время в сфере образовательной политики и методологии развития образования рельефно обозначился переход от парадигмы «знания, умения, навыки» к культурно-исторической, системно-деятельностной парадигме образования.

Существующие новые социальные запросы, которые отражены в ФГОС, ставят целями образования познавательное, общекультурное и личностное развитие учащихся, которые смогут обеспечить такую ключевую идею образования как «научить учиться». Главной задачей системы образования становится переход от освоения учащимися знаний, умений и навыков в рамках конкретных дисциплин к формированию компетенции «научить учиться» при помощи универсальных учебных действий.

Теоретической основой проектирования формирования УУД в целом являются системно-деятельностный и культурно-исторический подходы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов).

Универсальные учебные действия, которые выступают как обобщенные действия, открывают учащимся возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включающей осознание ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик, что обеспечивает способности школьников самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса, т.е. «умение учиться» [1].

Целью нашего исследования стало выявление различий в когнитивных младших школьников, обучающихся по программе Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения, и младших школьников обучающихся по традиционной образовательной программе.

Внедрение в образовательный процесс ФГОС второго поколения в МОАУ «Лицей №1» г. Оренбурга осуществлялось экспериментально, за два года до повсеместного перехода на новые образовательные стандарты, соответственно, в лицее обучалось две группы школьников которые и составили выборку исследования.

1 группа младших школьников обучающихся по программе Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения 2 года 51 человек (экспериментальная группа).

2 группа младших школьников обучающихся по традиционной образовательной программе 49 человек (контрольная группа).

Гипотеза нашего исследования состояла в предположении, что уровень развития когнитивных младших школьников обучающихся по программе Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения выше, чем у младших школьников, обучающихся по традиционной образовательной программе.

Для проведения исследования были использованы следующий комплекс психодиагностических методик: методика «Классификация понятий»; методика «Простые аналогии»; методика «Выявление антонимов»; методика «Обобщение»; тест «Прогрессивные матрицы» Дж. Равенна.

Согласно полученным результатам полученным по методике «Прогрессивные матрицы» Дж. Равенна для 86% учеников, обучающихся по ФГОС характерен высокий и выше среднего уровень интеллектуального развития (IQ), для 12% - средний уровень и для 2% - низкий уровень. При этом 78% учеников обучающихся в рамках традиционных программы, имеют уровень развития высокий и выше среднего, 20% - средний уровень, 2% - низкий уровень. Все обучающиеся показали достаточно высокие результаты, что соответствует лицейскому уровню обучения. В данном случае, возможно, говорить об эффективности программ обучения, как традиционных, так и соответствующих новым стандартам. При этом следует отметить, что процент учащихся имеющих высокий и выше среднего показатель интеллектуального развития выше в 3 классах, обучающихся по ФГОС. Для небольшого процента учеников характерны низкие показатели. Причиной этого может быть низкий уровень концентрации внимания, логического мышления, развития мыслительных операций (таких, как анализ, синтез, сравнение, обобщение), развития пространственных способностей, индуктивного мышления, точности восприятия. Возможно, снижены способности к оперированию умственными образами.

Наиболее высокие показатели характерны для серии А и В. Это демонстрирует что, что учащиеся способны к дифференциации и анализу структуры (целого) согласно ее основным составным частям и уяснению взаимосвязи между этими частями (элементами). Успешность выполнения заданий свидетельствует о достаточном уровне внимательности, статистического представления, воображения и визуального различия. Учащиеся двух групп способны к суждениям (умозаключениям) на основе взаимосвязей. Отмечено снижение показателей для серии С и D. Мы можем предположить, что у обучающихся снижена способность к динамической (быстрой) наблюдательности и прослеживании непрерывных изменений. Возникают трудности с динамической внимательностью и воображением, способностью представлять.

Для определения уровня сформированности у учащихся мыслительных операций, им был предложен психодиагностический инструментарий позволяющий выявить уровень развития мыслительных операций классификации, обобщения, синтеза и сравнения

Показатели сформированности мыслительных операций представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Распределение уровней сформированности мыслительных операций
в двух группах выборки (%)**

| Мыслительные операции | 1 группа | | | 2 группа | | |
|--|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| | высокий уровень | средний уровень | низкий уровень | высокий уровень | средний уровень | низкий уровень |
| классификация | 79 | 15 | 6 | 75 | 15 | 10 |
| анalogии | 75 | 20 | 5 | 40 | 43 | 17 |
| антонимы | 80 | 15 | 5 | 70 | 25 | 5 |
| обобщение | 81 | 13 | 6 | 71 | 10 | 19 |
| Общий результат сформированности мыслительных операций | 74 | 23 | 3 | 31 | 41 | 29 |

Согласно результатам, отображенным в таблице, на высоком уровне сформированности мыслительные операции находятся у 74 % учащихся 1 группы и лишь у 31% учащихся 2 группы. Низкий уровень сформированности мыслительных операций характерен для 3 % школьников 1 группы и для 29 % школьников 2 группы. Исходя из средних значений (\bar{x} = 20,6 - первая группа и \bar{x} = 18,3 - вторая группа) по субтестам на мыслительные операции мы можем отметить, что достигнутый уровень развития мышления у учащихся по ФГОС выше, по сравнению с учащимися по традиционной программе.

Результаты диагностики говорят о том, что большинство детей, как в 1 группе, так и во 2 группе обладают такими мыслительными операциями как обобщение и классификация, определение антонимов. При этом у небольшого процента детей с низким уровнем способность к обобщению и классификации и выявлению антонимов развита слабо.

Мы можем отметить, что особые трудности у ребят 2 группы возникали с заданиями на проведение аналогий. Анализируя работы учащихся 2 группы, в мышлении по аналогии правильно выполнялись задания, использующие такие логико-функциональные отношения, как

противоположности и порядок следования; плохо сформированы отношения «вид-род», «часть-целое» и хуже сформированы умения устанавливать причинно-следственные связи (такие задания выполняются по типу противоположностей). Учащимся 1 группы без особых сложностей удается установить сходства между объектами в некотором отношении.

Безусловно, есть в каждом классе дети, чья интеллектуальная пассивность приводит их в число учащихся, имеющих низкий показатель интеллектуального развития и сформированности мыслительных операций. На наш взгляд, причины такого рода пассивности часто лежат в ограниченности интеллектуальных впечатлений, интересов и сниженном уровне мотивации ребенка.

Анализ полученных данных результатов всех диагностирующих когнитивные способности методик показал, что у школьников 1 группы уровень интеллектуального развития и сформированности мыслительных операций выше, чем у учащихся 2 группы. Наиболее сформированными у детей обеих групп оказались операции обобщения, классификации, выявление антонимов; во второй группе наименее сформирована - операция выявления аналогии.

Изучение особенностей когнитивных способностей учащихся начальной школы в условиях внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения необходимо продолжать, поскольку остается значительный пробел в научных знаниях в этой области. На наш взгляд, такие исследования станут основой для анализа результативности и целесообразности внедрения Федеральных государственных стандартов нового поколения в начальное общее образование. Данные исследования помогут определить основные трудности и недостатки разработанных стандартов.

Библиографический список.

1. Асмолов А.Г., Бурминская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2011. - 151 с.

УДК 159.9

ОДАРЕННОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ИНТЕГРАЦИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ПО ОТНОШЕНИЮ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Макарова К.В.

д.пс.н, профессор кафедры психологии младшего школьника
МПГУ (Россия, Москва)

Яздовская П.В.

магистрант по программе «Психологическое консультирование в образовании»
МПГУ (Россия, Москва)

В этой статье описан современный подход к проблеме способностей и одаренности. В статье раскрыты особенности одаренности младших школьников.

In this article we describe a modern approach to the problem of abilities and giftedness. The article reveals the peculiarities of giftedness of younger students.

Ключевые слова

Способности, структура способностей, операционные механизмы, конкретные интеллектуальные операции, метаинтеллектуальная операция понимание, обобщение, сравнение, установление ассоциаций, одаренность, структура одаренности.

Abilities, structure of abilities, operating mechanisms, specific intelligence operations, metaintellectual operation of understanding, generalization, comparison, establishing of associations, giftedness, structure of giftedness.

В российской психологии преобладает точка зрения на одаренность как на системное качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности, развивающееся в течение жизни (Б.М.Теплов, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Богоявленская, В.Д.Шадриков и др.). Одаренность - это не просто высокий уровень когнитивных способностей человека, как считалось ранее. Современный взгляд на одаренность носит комплексный характер, при котором считается, что в одаренности взаимодействуют и когнитивные, и личностно-мотивационные, и эмоционально-волевые составляющие в различных социально-средовых условиях. Выделяют два основных аспекта проявления одаренности - инструментальный (стратегии и способы деятельности) и мотивационный -

(повышенная познавательная потребность, ярко выраженный интерес). Подчеркивая системный характер одаренности, мы можем отметить, что это не сумма способностей к какой-либо деятельности, а интеграция способностей в целях конкретной деятельности. При этом, каждая способность представляет собой сочетание и взаимодействие функциональных, операционных и регулирующих механизмов (В.Д. Шадриков). Механизмы структуры способностей имеют свои траектории развития: изменение функциональных механизмов обусловлено биологическим созреванием; операционные механизмы формируются в процессе научения при овладении интеллектуальными операциями и тонкого приспособления к требованиям деятельности (оперативность); мотивационные (регулирующие) механизмы способностей развиваются благодаря общению, приобретению жизненного опыта в процессе социализации. Таким образом, развитие способностей происходит на трех уровнях - уровне индивида, субъекта деятельности и личности. Следовательно, одаренность, как качественное своеобразное сочетание способностей, можно рассматривать как одаренность индивида (природную одаренность), одаренность субъекта деятельности и одаренность личности.

Развитие операционных механизмов способностей и, соответственно, развитие инструментального аспекта одаренности происходит постепенно в онтогенезе по мере вхождения ребенка в деятельность. В процессе любой деятельности видоизменяются и регуляционные механизмы, поскольку в деятельность вступает человек как личность со своей системой отношений, личностных качеств, ценностей и смыслов, отражающих мотивационный аспект одаренности. При этом происходит интеграция всех механизмов внутри отдельных способностей, а также и интеграция нескольких способностей в одаренность. В процессе интеграции способностей в рамках одаренности возможна компенсация недостаточно развитых отдельных способностей.

Если рассматривать одаренность по отношению к широкому кругу деятельностей, то в этом случае она выступает как общая одаренность, включающая познавательные способности с их операционными и регулируемыми механизмами. Их интеграция приводит к высокому уровню продуктивности деятельности. Проблема одаренности затрагивается почти во всех современных теориях личности. Личностные характеристики, определяющие одаренность, такие как предпочтение сложности, независимость, умение отстаивать свою точку зрения, ответственность в принятии решения, любознательность относятся к разным видам одаренности и проявляются на разных ее уровнях. Само по себе наличие подобных личностных качеств еще не говорит об одаренности ребенка, лишь тесные связи с другими составляющими одаренности могут отражаться на эффективности и своеобразии результата деятельности. В процессе поиска решения задачи, поставленных целей у одаренных детей происходит повышение познавательной потребности, активности и использование новых способов действий и переработки информации. В таких случаях развития одаренности важна степень связи с операционной стороной познавательных способностей, то есть с интеллектуальными операциями. Одна из ярких личностных составляющих одаренности - потребностно-мотивационная, особенно, когда эта мотивация не адаптивная, а продуктивная, стимулирующая развитие познавательной активности и творческого поиска.

На каждом этапе жизнедеятельности происходит взаимодействие присоединяющихся, формирующихся составляющих одаренности, которое имеет индивидуальную степень интеграции. По изменению степени интеграции можно судить о развитии одаренности.

Поскольку мы касаемся детской одаренности, следует рассмотреть используемые в нашей стране подходы к обучению детей с признаками одаренности. Выделяют четыре стратегии обучения - ускорение, углубление, обогащение, проблематизация. Каждая из них вносит свой вклад в развитие одаренности. Ускорение - это подход, направленный на удовлетворение потребностей детей, отличающихся ускоренным темпом развития. Ускоренное обучение оправдано лишь по отношению к обогащенному и углубленному в той или иной мере обучению (раннее поступление в школу, перепрыгивание через класс). проявляющих особый интерес к конкретным областям знаний и деятельности. Углубление формирует компетентность в предметной области знаний. Обогащение - выход за рамки традиционных тем, установление связей с новыми темами по определенным дисциплинам. Обогащенная программа предполагает обучение приемам умственной работы, способствует формированию таких качеств как самоконтроль, критичность и др. Проблематизация предполагает стимулирование личностного развития учащихся, пересмотр личного отношения, поиск новых собственных смыслов и интерпретаций, развитие рефлексии. Чаще всего такой подход реализуется во внеучебных программах и часто бывает компонентами обогащенных программ.

На каждом этапе жизнедеятельности происходит взаимодействие присоединяющихся, формирующихся составляющих одаренности, которое имеет индивидуальную степень интеграции.

По изменению степени интеграции можно судить о развитии одаренности. Отдельно нужно сказать о понимании, как о важном компоненте одаренности. Существует несколько определений данной операции. В контексте нашего исследования изучалось понимание текста, как «интерпретация его читающим, исходя из его жизненного опыта, знаний, установок, интереса». Понимание сути вещей и явлений является основой творческого потенциала. Вспомним, что все великие писатели когда-то начинали со знакомства с азбукой и *понимания* значения первых слов.

В нашем эмпирическом исследовании мы изучали взаимосвязи конкретных интеллектуальных операций мыслительных способностей, метаинтеллектуальной операции (понимания) и личностного качества (креативности) одаренности у младших школьников, сопоставляя со средним баллом учебной успеваемости. Выборка представлена учащимися 3 класса ГБОУ «Школа № 875» г. Москвы в количестве 26 человек в возрасте 9-10 лет. Из них 13 девочек и 13 мальчиков. Мы исследовали конкретные интеллектуальные операции обобщение по тесту «Выделение существенных признаков», сравнение и установление ассоциаций по тесту «Установление закономерностей» Покровского Б.Л., метаинтеллектуальную операцию понимание по методике «Воспроизведение рассказов» (методика была адаптирована для младших школьников, выделены 5 уровней понимания, за достижение каждого из которых начислялось по 2 балла). Все методики были взяты из сборника «Диагностика познавательных способностей: методики и тесты» под редакцией Шадрикова В.Д. 2009 года издания. Так же был выявлен уровень креативности при помощи экспертной оценки учителя.

Результаты исследования позволили визуализировать компоненты одаренности при ранжировании по результатам операции обобщения. Здесь можно выделить 4 испытуемых с наиболее тесными взаимосвязями компонентов одаренности. Это испытуемые № 2, № 4, № 7 и № 23. Из них абсолютными лидерами являются Испытуемые № 23 (показатели 10 из 10 по обобщению, пониманию, креативности; 8 из 10 по сравнению и установлению ассоциаций) и №4 (показатели 10 из 10 по обобщению, сравнению, креативности; 9 из 10 по установлению ассоциаций; 6 из 10 по пониманию). У Испытуемых №2 и №7 (показатели 10 из 10 по пониманию и креативности; 9 из 10 по обобщению; 8 из 10 по сравнению; 7 из 10 по установлению ассоциаций). Этим четырех испытуемых с полной уверенностью можно отнести к детям с одаренностью выше среднего, так как данные методик полностью соотносятся с их средним баллом по успеваемости в школе. У испытуемого №23 и №4 (5 из 5), №7 (4,88 из 5) и № 2 (4,77 из 5).

Так же была выявлена теснота взаимосвязей компонентов одаренности на уровне всего класса. Поскольку не все результаты нашего исследования соответствуют нормальному Гауссовскому распределению (обязательному для применения корреляции по Пирсону), мы рассчитали коэффициент корреляции по Кендаллу.

Таблица 1.

Корреляция по коэффициенту Кендалла

| | Обобщение (ось x) | Сравнение (ось x) | Установление ассоциаций (ось x) | Понимание (ось x) | Креативность (ось x) |
|------------------------------------|----------------------|----------------------|------------------------------------|----------------------|-------------------------|
| Обобщение (ось У) | 1 | 0,75 | 0,6 | 0,28 | 0,39 |
| Сравнение (ось У) | 0,67 | 1 | 0,64 | 0,11 (>0,05) | 0,35 |
| Установление ассоциаций (ось У) | 0,63 | 0,69 | 1 | 0,18 (>0,05) | 0,49 |
| Понимание (ось У) | 0,63 | 0,53 | 0,52 | 1 | 0,56 |
| Креативность (ось У) | 0,57 | 0,59 | 0,66 | 0,33 | 1 |

Из этой корреляционной матрицы можно видеть, что абсолютное большинство компонентов одаренности показывают значимый коэффициент корреляции. Единственными, кто не показал статистически значимых результатов, стали: понимание (по оси x) со сравнением (по оси y): 0,11; понимание (по оси x) с установлением ассоциации (по оси y): 0,18. На основании анализа полученных данных можно сделать два важных взаимосвязанных вывода: в отношении собственно выбранного метода расчета корреляции и в отношении наглядности подтверждения интеграции способностей по отношению к деятельности. Ранговая корреляция находится в органической связи с самим характером методик тестирования, что подтверждается высокой успеваемостью именно тех учеников 3 класса, у которых выше коэффициенты корреляции.

Библиографический список.

1. Макарова К.В. Духовный фактор в деятельности и творческих способностях. - М.: ГНО «Прометей» МПГУ, 2012. - 186 с.
2. Макарова К.В., Таллина О.А. Развитие структуры познавательных способностей человека // Материалы 15 Европейского конгресса по теме «Психология развития». - Берген, 21-27 августа 2011.
3. Шадриков В.Д. Интеллектуальные операции. - М.: Университетская книга, Логос, 2006. - 108 с.
4. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. - М.: Аспект Пресс, 2007. - 284 с.
5. Шадриков В.Д. Мысль и познание. - М.: Логос, 2014. - 280 с.

УДК 378.147

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ГЕРМАНИИ

Макеева Т.В.

к.пед.н., доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью
ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Соколова М.В.

к.пед.н., доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью
ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье изучаются особенности организации профессиональной подготовки социальных работников в вузах Германии. Представлен сравнительный анализ образовательных новаций в системе высшего образования России и Германии. Анализируется содержание модулей рабочей программы по социальной работе для бакалавриата Евангелистской высшей школы (г. Дармштадт) и опыт высшей школы г. Кобург.

The article studies social workers on-the job-training in German High schools. There is a comparison analyze of educational innovations between Russian and German systems of high education. The context of social work educational program for Bachelor and Master in Evangelist High school (Darmstadt) and High school (Koburg) is under review.

Ключевые слова

Бакалавриат, образовательный модуль, образовательный стандарт, профессиональные компетенции, профессиональная подготовка, социальная работа.

Bachelor, educational module, educational standards, professional competence, training, social work.

Интерес к социальной работе как практической сфере деятельности растет во всем мире. Особая потребность в социальных работниках появляется сейчас в ряде европейских стран, страдающих от наплыва мигрантов с Африканского континента и Ближнего Востока, которые устремляются в Германию - «страну мечты и рая» в поисках лучшей жизни.

Важнейшие сферы социальной работы в Германии - социальная помощь, помощь детям и молодежи, помощь пожилым людям, помощь инвалидам, помощь в вопросах здоровья. Сюда же относится социальная работа на предприятии и помощь правонарушителям. Также специалисты социальной сферы работают в учреждениях досуга и туризма, с беженцами и мигрантами, в сфере социальной работы, ориентированной по половому признаку, в сфере курирования больных и сопровождения умирающих и людей, перенесших утрату близких.

Понятие «социальная работа» вплоть до настоящего момента не имеет однозначного толкования. Это проявляется прежде всего в том, что понятия «социальная работа» и «социально-педагогическая деятельность» часто употребляются как синонимы, а также в том, что в теории и на практике нет четкого разграничения между этими терминами.

Специфика подготовки специалистов социальной сферы в системе высшего образования Германии представляет научный интерес для российской высшей школы в период реформирования образования.

До объединения Германии существовала разница в системе подготовки специалистов в Восточной и Западной Германии. Так, к примеру, в Восточной Германии были четкие требования к построению обучения и учебные планы, а в Западной существовал акцент на передаваемые из поколения в поколение образовательные цели, традиции и методы обучения. После объединения Германии в 1989 году перед учеными встала задача создания новых учебных направлений в подготовке социальных педагогов и социальных работников. Так возникли новые области социальной педагогики и социальной работы: менеджмент, социальный анализ, анализ планирования и оказания помощи детям и подросткам.

На сегодняшний день высшее образование в Германии представлено двумя типами учреждений, когда студент выбирает обучение либо в университете, либо в высшей школе (профессиональной академии). В первом случае это академическое образование, во втором - прикладное. Университет (Universität) представляет интерес для тех, кто интересуется научными исследованиями и в будущем хочет заниматься научной деятельностью. Университеты предлагают очень широкий спектр специальностей. Некоторые университеты предлагают специализации по определенным учебным программам - это, к примеру, технические университеты, медицинские и педагогические высшие школы.

Специальные высшие учебные заведения (Fachhochschulen) выбирают те абитуриенты, кто хочет освоить практическую сторону учебы. Главную задачу высших профессиональных школ можно было бы выразить словами «ориентация на практику». В образовательных учреждениях такого типа студенты получают основные знания, которые уже приспособлены к конкретным требованиям рынка труда. Учеба в этих школах включает семестры практики на предприятиях, которые позволяют студенту испытать свои знания в прикладной области и навыки на реальном предприятии [2; С. 108-112].

Таким образом, профессиональная подготовка социальных педагогов и социальных работников в Германии осуществляется согласно трем формам организации обучения в профессиональных и интегрированных вузах:

- высшие профессиональные учебные заведения по социальному обеспечению;
- как область профессионального социального обеспечения или отдельные направления: социальная педагогика и социальная работа в высшей школе;
- как профессиональная область, образовательное направление или направление высшего профессионального обучения в интегрированных вузах.

Система подготовки социальных работников была изучена нами в ходе научной стажировки на примере Евангелистской высшей школы города Дармштадта (земля Гессен, Германия) и университета г. Кобург (земля Бавария) [1; С. 115-120].

Евангелистская высшая школа была открыта в 1971 году, включает в себя три факультета: социальной работы и социальной педагогики, факультет науки об уходе и факультет по налаживанию контактов (конфликтологии). Самым привлекательным и престижным для будущих студентов считается факультет социальной работы. Он насчитывает порядка 1850 студентов, получающих образование в сферах общей и социальной педагогики, детского образования и воспитания, организации работы с людьми с ограниченными возможностями здоровья. Каждый студент может выбрать интересующее его направление, к примеру, социальная работа; интерактивная (инклюзивная) лечебная педагогика; образование и воспитание в раннем возрасте (от рождения до десяти лет).

Продолжительность подготовки бакалавров социальной работы составляет семь семестров, а восьмой семестр направлен на социальную практику в качестве волонтера, но обязательно в другой стране. Поэтому знание иностранных языков позволяет немецким студентам успешно пройти стажировку. В целом, практический блок за весь период обучения в высшей школе составляет один год. То есть вся система обучения в Германии построена таким образом, чтобы обеспечить студенту максимальную свободу в построении своего учебного процесса. Все учебные планы носят вспомогательный и рекомендательный характер. Студент может выбирать не только предметы, но и последовательность изучения отдельных учебных курсов (модулей) в рамках обучения в университете) [2; С. 108-112].

Подготовку специалистов в области социальной работы также осуществляет университет г. Кобург, расположенный в Верхней Франконии на севере Баварии. Жители города, а их численность немногим более 40000, гордятся тем, что в городе есть университет (Hochschule Coburg), в котором обучается 4800 студентов. В университете на факультете социальной работы существует двухуровневая система подготовки: бакалавры обучаются по трем направлениям - социальная работа, международная социальная работа, здоровьесберегающая социальная работа. Второй уровень - магистры (Master), получают образование в течение 6 семестров по модульной системе с присвоением звания «магистр» по направления подготовки - социальная работа и клиническая социальная работа. Модульная система подготовки магистров в Германии предполагает, что магистр сам выбирает 6 образовательных модулей из предложенных 12-ти модулей, выбирает своего научного руководителя для написания магистерской диссертации, а также сам планирует количество модулей, которые он освоит в течение учебного семестра. Магистр фактически сам выстраивает свой образовательный маршрут. Государство помогает магистрам материально, выплачивая стипендии, но

эти деньги необходимо вернуть государству уже после получения магистерского диплома работая по профессии. Часть практики бакалавры проходят, работая на летних школах, организуемым специалистами в области социальной работы и профессорами университета г. Кобург ежегодно в мае. Тематика летних школ разнообразна и всегда касается тех или иных проблем в области социальной работы: инклюзии и эксклюзии, прав людей с ограниченными возможностями здоровья и т.д. сфере [3; С. 124-134].

Таким образом, ориентация на социально-культурную ситуацию в современной Германии и Европе в целом определяют спектр вопросов и дисциплин, востребованных в процессе овладения будущими специалистами необходимыми профессиональными компетенциями.

Библиографический список.

1. Соколова М. В., Макеева Т. В. Специфика многоуровневой подготовки социальных работников в Германии [Текст] // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы седьмой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М. В. Новикова. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. - 307с.
2. Макеева Т. В., Соколова М. В. Современный опыт профессиональной подготовки социальных работников в Германии [Текст] // Социология образования. - Москва: Издательство СГУ, 2015. - № 8. - с. 108 - 112
3. Anna Sheliya, Marina Sokolova. Inclusive Education for Children with Disabilities: Russian Perspectives, p. 124-134. Human Rights, Inclusion and Social Justice. International perspectives on Challenges of Social Work in a Globalised World. - Oldenburg, 2014 - 242p.

УДК 159.9

ЗНАЧЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Морозов А.В.

д.пс.н., профессор, гл. научный сотрудник ИУО РАО (Россия, Москва)

Чебыкина А.В.

преп. кафедры общей и военной эпидемиологии ВМА (Россия, Санкт-Петербург)

В статье рассматривается проблема использования здоровьесберегающих образовательных технологий в современной психолого-педагогической практике; особое внимание уделено характеристике психофизиологических критериев рассматриваемых здоровьесберегающих образовательных технологий и их значению в воспитании здоровой гармонично развитой личности.

In the article the problem of use of health-saving educational technologies in modern psychological and pedagogical practice, with particular emphasis is paid to the psycho-physiological criteria to the health-saving educational technologies and their role in healthy upbringing of a harmoniously developed personality.

Ключевые слова

Здоровьесберегающие образовательные технологии, адаптация, стресс, гомеостаз, аэробиз, анаэробиз, здоровье человека.

Health-saving educational technology, adaptation, stress, homeostasis, aerobiz, anaerobes, human health.

Основой здоровьесберегающих образовательных технологий является здоровье подрастающего поколения в процессе его развития, созревания и взросления, которое способно не только сохраняться или наращиваться, но и, определенным образом строиться и перестраиваться, т.е. в образовательных системах возникает проблема разработки методических основ формирования здоровья, ибо, как установлено, школа его не прибавляет, а, наоборот, значительно снижает. В результате, в рамках здоровьесбережения детства, отрочества и юности актуальной становится задача формирования здоровья - ведущий принцип построения ее содержания. Он имеет общепедагогическое значение и обеспечивает формирование (соответствующим подбором средств и методов) основных компонентов здоровья детей, подростков, юношей и девушек на протяжении всей их образовательной деятельности [3].

Как известно, установка на сохранение и повышение здоровья (при полнейшем безразличии общества к здоровью человека) не появляется сама собой, а формируется в результате вполне определенного психолого-педагогического воздействия. В этой связи в структуре здоровьесберегающих образовательных технологий особое значение приобретает педагогический

компонент, сущность которого, по мнению И.И. Брехмана, состоит в обучении здоровью с самого раннего возраста [1].

Одной из основных задач здоровьесберегающей педагогики является поиск таких режимов труда и отдыха обучающихся, которые бы обеспечивали их высокую работоспособность на протяжении длительного времени учебных занятий, отодвинув утомление и избежав переутомления. В настоящее время установлено, что на физиологическом уровне основу здоровья составляет гомеостаз - способность организма обеспечивать постоянство своей внутренней среды вопреки внешним изменениям [2]. Следовательно, здоровье, как внутреннее состояние, должно управляться с помощью системы обратных связей, обеспечивающих контроль над внутренней средой организма и поддерживающих ее постоянство, вопреки изменениям внешних условий.

Отсюда вытекает основополагающий естественнонаучный принцип сохранения здоровья, который должен быть реализован при внедрении здоровьесберегающих образовательных технологий.

Наряду с гомеостазом, жизнедеятельность организма обеспечивается одной из его фундаментальных способностей - адаптацией (она достигается ценой расходования функциональных ресурсов организма); плата за адаптацию не должна выходить за пределы его резервных возможностей, ибо это ведет к поломке адаптационных механизмов и возникновению заболеваний [2].

В организме человека заложен и другой здравосозидающий механизм, основу которого также составляют адаптационные реакции. Но направлены они не на сохранение функциональных возможностей организма, а на его морфологические преобразования, в результате которого повышаются адаптационные ресурсы, а значит, растут резервы здоровья.

В структуре энергетики человека имеют место два вида энергетических процессов - аэробноз (происходящий при участии кислорода) и анаэробноз (происходящий без участия кислорода). При этом аэробноз сформировался как механизм, обеспечивающий жизнедеятельность в обычных условиях существования, а анаэробноз - как механизм выживания в экстремальных ситуациях. И, тем не менее, степень устойчивости организма к воздействиям окружающей среды определяется, прежде всего, энергетическим потенциалом аэробных возможностей. С биологической точки зрения организму выгоднее функционировать без использования анаэробной энергопродукции. Однако для этого ему надо иметь достаточный запас аэробных возможностей [3].

В организме любого человека наряду с механизмом сохранения здоровья имеется и механизм, обеспечивающий его накопление или наращивание в соответствующих условиях, созданных педагогом. Отсюда вытекает другой основополагающий естественнонаучный принцип - принцип увеличения резервов здоровья (или укрепления здоровья). Нужно отметить, что механизмы сохранения и накопления здоровья находятся в сложном диалектическом взаимодействии. В результате в процессе обеспечения здоровья всегда доминирует какой-то один из названных нами биологических механизмов.

По всей видимости, механизм сохранения адаптационного резерва является более мощным и отлаженным механизмом в структуре обеспечения здоровья, так как работает, преимущественно, на биологическом уровне. Что же касается процесса повышения резервов адаптации, то он, безусловно, более перспективен для организма. Однако, без дополнительных волевых усилий и сознательного регламентирования нагрузок здесь не обойтись, так как для этого необходимо нарушать гомеостаз. Ведь рост резервов здоровья зависит от правильного дозирования стрессора на уровне развития физиологического стресса, к которому адаптируется организм, и при котором происходит наращивание адаптационных энергетических ресурсов организма.

Адаптационные возможности организма являются одним из фундаментальных свойств живой системы. Здоровье, как определенный уровень адаптационных возможностей организма (адаптивную способность, или адаптационный потенциал), включает в себя и понятие гомеостаза, который следует рассматривать в качестве конечного результата деятельности многочисленных функциональных систем, как целевую функцию многоуровневого иерархического управления в организме.

Различные уровни регулирования функциональных состояний одновременно являются и шкалой для измерения адаптационного потенциала, который определяется не столько уровнем активности функциональных систем, сколько их функциональными резервами и степенью напряжения регуляторных систем. Степень напряжения, при этом, может быть охарактеризована показателями вегетативного гомеостаза, а также иммунобиохимическими параметрами метаболизма и его регуляции и уровнем нервно-психического напряжения. Таким образом, личностный адаптационный потенциал можно рассматривать как структурный компонент интегрального адаптационного потенциала, включающего, наряду с личностными, функционально-

гомеостатические и иммунобиохимические параметры [3].

При этом необходимо либо иметь от рождения, либо накопления путем специальных тренировок и избегания стрессовых воздействий достаточный резерв психических возможностей (резерв психической адаптации), т.е. закон сохранения и повышения его резервов распространяется и на психическую адаптацию, особенно в части совершенствования механизмов психической саморегуляции эмоциональных состояний и в целом поведения.

Высокая толерантность к неблагоприятным биологическим, генетическим, социальным и психогенным факторам может быть также обусловлена формированием высокого личностного адаптационного потенциала и ресурсных возможностей организма в результате адаптации в онтогенезе в рамках эустресса. Описывая стресс как неспецифический стереотипный ответ психики и организма на любую существенную нагрузку, Г.Селье подчеркивал, что необходимо отличать «поверхностную» адаптационную энергию от «глубокой» [4]. Поверхностная адаптационная энергия доступна сразу, по первому требованию. Глубокая же адаптационная энергия «хранится» в виде резерва. Стадия истощения после кратковременных нагрузок на организм оказывается обратимой, но полное истощение адаптационной энергии необратимо.

Применение в современной психолого-педагогической практике здоровьесберегающих образовательных технологий предполагает выход за рамки концепции Г. Селье и обоснование закономерностей содружественного, системно-динамического, синергетического регулирования психики и организма человека, в зависимости от характера и динамики воздействия на них неблагоприятных факторов внешней и внутренней среды. Анализ подобных воздействий осуществляется не только и не столько с позиций физиологии, но и с позиций философско-психологических, в том числе в рамках духовно-нравственных и аксиологических подходов [3].

Библиографический список.

1. Брехман И.И. Валеология - наука о здоровье. - М., 1990.
2. Морозов А.В. Деловая психология. - М., 2005.
3. Морозов А.В., Чебыкина А.В. Влияние стресса на профессиональную работоспособность и профессиональное долголетие специалистов // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. - 2011. - № 3-1. - С. 83-84.
4. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. - М., 1960.

УДК 159.9

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ НАД ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

Мотовилина Е.Г.

магистрант МПГУ (Россия, Москва)

В данной статье раскрываются особенности изучения фразеологических единиц как фактора, способствующего развитию лингвистического мышления, речи; так же это открывает возможности для развития абстрактного мышления школьника. В данной работе описана связь между изучением фразеологизмов и психическим развитием ребенка младшего школьного возраста. Приведены основные направления работы для учителя и рекомендации родителям.

This article reveals the features of studying of phraseological units as a factor contributing to the development of linguistic thinking, speech, and opens opportunities for the development of abstract thinking schoolchild. This paper describes the relationship between the study of phraseological and psychological development of children of primary school age. The main areas of work for teachers and tips for parents.

Ключевые слова

Фразеологическая единица, метапредметные навыки, абстрактное мышление, лингвистическое мышление, наглядно-образное мышление, наглядные материалы.

Phraseological unit, meta-subject skills, abstract thinking, linguistic reasoning, visual - figurative thinking, visual materials.

Выбор данной темой обусловлен ее важностью, потому что в современной школе особое внимание уделяется развитию нормативной речи, как устной, так и письменной, расширению словарного запаса учащихся. Кроме того, современные ФГОС ставят перед учителями цель достичь таких метапредметных результатов обучения, как «овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения», «установления аналогий и причинно-следственных связей» [3]. Такие метапредметные навыки очень активно развиваются, когда для усвоения новых языковых понятий

требуется установление логических связей между значениями слов, переход от конкретных значений к абстрактным, что происходит при изучении фразеологии.

Многие авторы призывают уделять большое внимание содержанию и различным методикам по изучению фразеологизмов, так как общий уровень речевой культуры детей заметно снизился за последние годы. В настоящее время речь учащихся характеризуется неуместным и неточным употреблением языковых средств, а также мало выраженной эмоциональной окраской и выразительностью, поэтому перед учителем ставится важная задача учить школьников правильному выбору языковых средств при построении высказываний в устной и письменной речи.

Одним из самых ярких разделов лингвистической науки является фразеология. Крылатые выражения, как ни что другое, отражают богатство и образность русского языка, а также являются одним из показателей высокого уровня речевой культуры, а учащиеся школы всегда с удовольствием изучают устойчивые выражения русского языка. Рассмотрим определение, фразеологический оборот – это воспроизводимая в готовом виде языковая единица, состоящая из двух и более ударных компонентов словарного характера, постоянная по своему значению, составу и структуре [4]. Это определение дал Н. М. Шанский в своей работе "Фразеология современного русского языка".

На современном этапе существует два направления развития фразеологизмов: с одной стороны, они сохраняют устаревшие слова, архаические формы и синтаксические конструкции, но с другой - активно развиваются и пополняются, что отражает современную динамику языковых изменений. Работа с фразеологизмами и другими языковыми средствами должна вестись не только с целью накопления теоретических знаний, но и с вниманием к развитию языкового чувства детей, умению применить полученные знания в своей устной и письменной речи.

При изучении фразеологических единиц в основном используются наглядные материалы, обладающие ярко выраженной образностью, что очень важно в связи особенностями младшего школьного возраста, а именно наглядно-образное мышление, а также создаются предпосылки для развития логической формы мышления. Изучение фразеологических оборотов способствует расширению кругозора, углублению коммуникативных навыков учащихся, что делает речь живой, выразительной, эмоциональной и создает предпосылки для более глубокого восприятия художественных текстов.

Усвоение фразеологии даст наибольший эффект, если изучение фразеологизмов будет проходить в определенной системе, учитывающей программу, возрастные и психолого-педагогические особенности младшего школьника, уровень подготовки учащихся, преемственность и последовательность в изучении материала.

Обучение фразеологии будет более успешным, если выявить самые эффективные методы и приемы, которые могут быть использованы учителем при изучении различных тем школьного курса. Выбор методов и приемов определяется основной задачей коммуникативного изучения русского языка – не только научить детей слышать фразеологизмы, видеть их в тексте и понимать, но и активно, стилистически оправданно употреблять в речи, в повседневном общении [6].

Какие бы разнообразны методы и приемы не пользовались, главным является продуманная система упражнений: от наблюдения за фразеологизмами к употреблению их в речи. Работа над фразеологическими выражениями с использованием наглядности возможна на различных этапах урока русского языка, но чаще на этапах закрепления или на уроках повторения и закрепления пройденного материала. Для того чтобы работа с фразеологизмами в начальной школе была эффективной, необходимо использовать разнообразные приемы и методы работы, вот основные из них: работа с рисунками фразеологизмами, использование дидактических игр, нахождение антонимичных и синонимичных пар фразеологизмов, демонстрация идеала устной и письменной речи, творческие работы, а также использование детских фразеологических словарей [1].

Учителю нужно помнить о том, что восприятие младших школьников отличается неустойчивостью и неорганизованностью, но в то же время остротой и свежестью, созерцательной любознательностью. Поэтому для детей этого возраста необходима частая смена деятельности, наглядный материал для удержания внимания и применение дидактических игр на уроке, но в то же время не перегружать ребенка информацией.

Поэтому в начальной школе на уроках русского языка особое внимание следует уделить знакомству с разделом фразеологии, так как именно здесь проявляется тесная связь языка с жизнью, историей и культурой русского народа. При изучении данного раздела применяется много наглядного материала: картинки, красочные словари, статьи, а так как выражения обладают яркой образностью, поэтому дети могут сами изобразить какой-либо фразеологизм. Тем самым, развивается фантазия, воображение и абстрактное мышление. Основная тенденция развития воображения в младшем

школьном возрасте – это совершенствование воссоздающего воображения, а фразеологизмы со своей неповторимой образностью создают для этого благоприятную среду [5]. Но демонстрационного материала не должно быть много, иначе ребенок переключится от изучения фразеологизма к рассматриванию картинок.

А также изучение фразеологических оборотов способствует расширению кругозора, углублению коммуникативных навыков учащихся, делает речь живой, выразительной, эмоциональной и создает предпосылки для более глубокого восприятия художественных текстов. Изучение фразеологизмов важно для познания языка, его системы. Ознакомление школьников с фразеологическими сочетаниями способствует формированию у них научного мировоззрения, вооружает основами знаний о фразеологическом составе русского языка.

Обогащение речи детей фразеологизмами, усвоение их значения и особенностей употребления требует целенаправленной, специально организованной работы с учетом все возрастных особенностей младших школьников. Традиционно фразеология как раздел науки о языке изучается в среднем звене школьного образования, так как для ученика начальной школы процесс осознания фразеологического оборота и его места в речи достаточно сложен. Однако обучению фразеологии следует уделять внимание и в начальном курсе русского языка, поскольку усвоение фразеологических единиц – постепенный, длительный процесс. Поэтому при подборе фразеологизмов для младших школьников, следует выбирать наиболее простые, смысл которых будет доступен для детского понимания, например как кошка с собакой [2]. Процесс обогащения речи фразеологическими единицами носит накопительный характер, поэтому, чем раньше его начать, тем лучше окажется результат такой работы.

Развитие ребенка должно проходить гармонично, по этому родителям стоит также уделить внимание разделу фразеологии еще в дошкольный период. Для этого можно использовать словари, например "Веселый фразеологический словарь" Лаврентьевой Елены, фразеологизмы здесь обыграны красочно и доступно для понимания ребенка, присутствует много картинок, что несомненно привлечет внимание ребенка и повлечет за собой интерес к данному разделу. При обучении в школе стоит использовать фразеологический словарь Баско Нины Васильевны "Фразеологический словарь. Почему мы так говорим?". В данном сборнике даются объяснения значений фразеологических оборотов, показываются особенности употребления их в речи, раскрывается история происхождения наиболее интересных по значению единиц. В качестве иллюстративного материала используются цитаты из классических произведений детской литературы – стихотворений и рассказов В. Бианки, С. Михалкова, А. Барто, В. Драгунского, В. Голявкина, Э. Успенского и других детских писателей.

При систематической работе учителя и использованию иллюстративных материалов дома, у ребенка будет развиваться воображение, фантазия, творческое мышление, а также формироваться логические связи. Все это способствует психологическому и интеллектуальному развитию, а также повышению общей речевой культуры и расширению словарного запаса младших школьников.

Все представленные рекомендации могут быть использованы в психологическом консультировании учителя начальных классов и родителей, для более эффективного и гармоничного развития ребенка.

Библиографический список.

1. Баранов М. Т. Методика преподавания русского языка / Баранов М.Т., Ладыженская Т. А., Львов М. Р. - М.: Академия, 2001 - 368 с.
2. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи / Цейтлин С. Н. – М: ВЛАДОС, 2006 – 240 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06. 10. 2009 г. № 373)
4. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка / Шанский Н. М. - М.: Высшая школа, 2001 - 160с.
5. Шаповаленко И.В. Возр. псих./ Психология развития и возрастная психология, -М.: Гардарики. 2004-349с.
6. Шикель Т.А. Как сделать урок русского языка интересным // Русский язык и литература, 2006, № 4.

**ВЛИЯНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЫ НА
КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ****Нагорнов И.В.**

методист отдела социально-психологического сопровождения МОУ ГЦРО (Россия, Ярославль)

Угарова М.Г.

к.пс.н., рук. отдела социально-психологического сопровождения МОУ ГЦРО (Россия, Ярославль)

Швецова С.В.

к.пс.н., гл. специалист отдела мониторинга и анализа ЦОККО ЯО (Россия, Ярославль)

В статье обобщены результаты исследования взаимосвязи между результатами единого государственного экзамена и социально-психологическими особенностями организационной культуры школы. В качестве методологической основы исследования выступила теория мотивации А. Маслоу и деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). По нашему мнению особенности организационной культуры школы оказывает существенное влияние на качество образования. Изучая структуру социально-психологических характеристик организационной культуры и их взаимосвязи с результатами ЕГЭ по основным предметам, можно определить «точки приложения сил», воздействуя на которые, можно достаточно эффективно способствовать повышению качества образования.

This article represents generalized results of the research about correlation between Unified State Exam results and socio-psychological characteristics of a school organizational culture. As a methodological framework were used A. Maslow's theory of motivation and A. Leontiev, S. Rubinstein's activity approach. In our opinion, characteristics of a school organizational culture have a great influence on the quality of education. By studying the structure of socio-psychological characteristics of a school organizational culture and their correlation between USE results in core academic subjects, we can define so-called «points of force application» that could be influenced in order to effectively improve the quality of education.

Ключевые слова

Организационная культура школы, образ учащегося, потребности педагогов, качество образования, результаты ЕГЭ.

School organizational culture, pupil image, requirements of teachers, quality of education, USE results.

Управление любой сложной системой основано на знании ее структуры, особенностях взаимосвязей между составляющими ее элементами, «точек приложения сил» для воздействия с целью планируемых изменений. Рассматривая муниципальную систему образования как сложную систему, важно отметить, что эффективное управление этой системой, направленное на повышение качества образования, должно основываться на понимании взаимосвязи данного параметра системы с другими ее характеристиками. По нашему убеждению, социально-психологические особенности организационной культуры школ тесно связаны с уровнем качества образования, который они обеспечивают, и, следовательно, изучение этих взаимосвязей представляет большой интерес с точки зрения выявления факторов, способствующих повышению качества образования.

В муниципальной системе образования г. Ярославля с 2010 по 2013 годы проводился мониторинг социально-психологических особенностей организационной культуры общеобразовательных учреждений. Мониторинг проводили специалисты Службы практической психологии Городского центра развития образования, используя при опросе педагогических коллективов три методики: «Особенности организационной культуры общеобразовательного учреждения» (В.Ю.Горшков), «Образ учащегося» (С.В.Швецова) и «Удовлетворенность основных потребностей педагогов» (Т.В.Румянцева). В 2010 г. в исследовании участвовало 80 школ (2081 педагог), в 2011 - 42 школы (1076 педагогов), в 2012 г. - 62 школы (1440 педагогов), в 2013 году - 72 школы (1910 педагогов). Начиная с 2014 г. массовый характер исследования сменился на выборочный. Методика «Особенности организационной культуры общеобразовательного учреждения» представляет собой 78 утверждений, касающихся понимания педагогами миссии своей школы, ценностных установок, отношений с коллегами и учащимися, роли руководства - то есть всего того набора правил, норм, представлений, ожиданий, который сознательно и бессознательно разделяются большинством членов организации и составляет суть организационной культуры [1]. Методика «Образ учащегося» представляет собой 60 шкал семантического дифференциала, содержащих полярные характеристики учащегося («свой-чужой», «умный-глупый» и т.п.). Педагогам предлагается, используя эти шкалы, продолжить фразу «Большинство учеников сегодня...».

Методика «Удовлетворенность основных потребностей педагогов» разработана на основе теории мотивации А. Маслоу и содержит 40 утверждений [2], сформулированных таким образом, чтобы выявить удовлетворенность основных потребностей педагогов в преломлении через профессиональную деятельность в стенах школы.

Влияние социально-психологических особенностей организационной культуры школы на образовательный процесс очевидно. Ценностные установки педагогов, их эмоциональное состояние, отношение к своей работе, к ученикам - все это непосредственно влияет на качество получаемого детьми образования. В настоящее время в качестве основного измерителя качества образования выпускников школ выступает ЕГЭ на результаты которого влияет не только школа, но и ряд других факторов, со школой никак не связанных. Однако, для целей нашего исследования достаточно того, что на результатах ЕГЭ несомненно сказывается влияние школы, так как в данном случае фактор школы является общим для всей совокупности выпускников данной школы, а все остальные факторы - случайными. Для выявления взаимосвязей между результатами ЕГЭ по основным предметам и особенностями организационной культуры школ использовались методы корреляционного, факторного и регрессионного анализа (программа Statistica 6.0). Перед этим данные обобщались по школам, и в анализе участвовали уже усредненные значения показателей. В ходе статистического анализа были выявлены достаточно тесные и достоверные связи между отдельными характеристиками организационной культуры и полученными выпускниками баллами по ЕГЭ, причем по каждому предмету наблюдались некоторые особенности в структуре взаимосвязей, обусловленные психолого-педагогическими особенностями взаимодействия учителя с учащимися при формировании знаний по данному предмету.

Наиболее наглядно взаимосвязь между организационной культурой и ЕГЭ можно проследить, рассматривая динамику рейтинга города Ярославля по обобщенным результатам ЕГЭ среди других муниципальных образований Ярославской области и динамику интегрального показателя «благополучности» социально-психологических аспектов организационной культуры (ИПБ ОК) в школах города на протяжении четырех лет мониторинговых наблюдений.

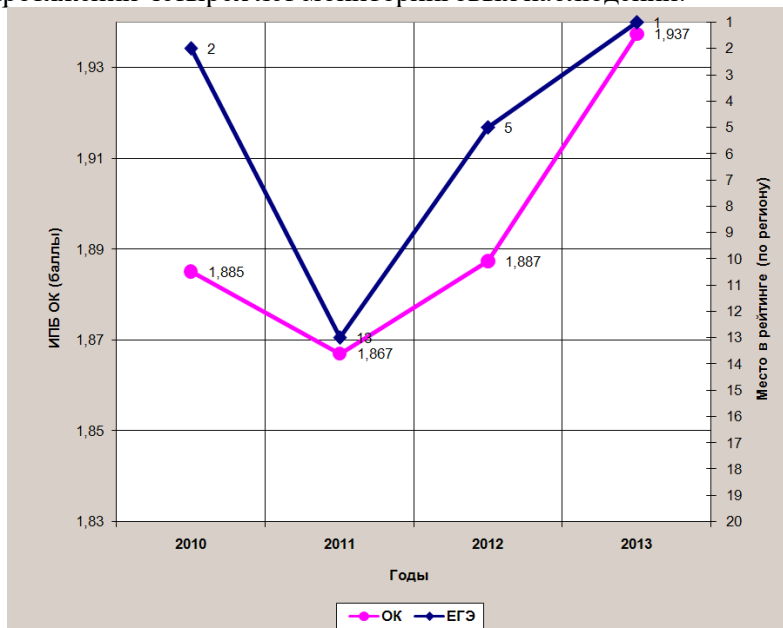


Рисунок 1. Динамика результатов ЕГЭ и состояния организационной культуры школ города Ярославля

На рисунке 1 представлена двухосная диаграмма, отображающая согласованность изменений ИПБ ОК в школах города Ярославля (левая шкала) и его рейтинга в регионе как показателя успешности сдачи выпускниками основных предметов ЕГЭ (правая шкала). Снижение показателя ИПБ ОК в 2011 году были обусловлены рядом внешних и внутренних факторов. Статистический анализ, проведенный на основе данных мониторинга организационной культуры за два года, позволил установить «точки приложения сил» для воздействия на конкретные социально-психологические характеристики организационной культуры школ. На основе выявленных закономерностей в муниципальной системе образования города Ярославля Городской службой практической психологии была начата системная работа с различными элементами организационной

культуры, имеющими влияние на результативность образовательного процесса с целью усилить влияние положительных и ослабить влияние негативных факторов. Как показали дальнейшие наблюдения, связь ИПБ ОК и результатов ЕГЭ является нелинейной: даже при сравнительно небольших изменениях первого показателя второй изменяется гораздо быстрее, что, в свою очередь, подтверждает гипотезу о существенном влиянии ИПБ ОК на ЕГЭ.

Библиографический список.

1. Ушаков К.М. Управление школой: кризис в период реформ. - М.: Сентябрь, 2011.
2. Леонтьев А. Н. Образ мира. Избранные психологические произведения. Т. 2. М., 1983.
3. Мотивация и личность. Перевод А.М.Татлыбаевой. Abraham H. Maslow. Motivation and Personality (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row, 1970; СПб.: Евразия, 1999.

УДК 159.9

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Носова Н.В.

доцент кафедры психологии и педагогики ВолГУ (Россия, Вологда)

Цатурян М.О.

доцент кафедры психологии и педагогики ВолГУ (Россия, Вологда)

В статье подчеркивается актуальность исследования универсальных учебных действий младших школьников во внеучебной деятельности. Обобщается и анализируется опыт по формированию коммуникативных, регулятивных, познавательных и личностных УУД в рамках реализации внеучебной деятельности. На основе полученных эмпирических данных формулируются практические рекомендации для педагогов и работников образовательных организаций.

This article highlights the relevance of the study of university universal learning activities in primary school children in the extracurricular activities. Compile and analyze the experience in the formation of communication, regulatory, informative and personality university universal learning activities in the extracurricular activities. On the basis of empirical data are formulated practical recommendations for teachers and employees of educational institutions.

Ключевые слова

ФГОС, универсальные учебные действия, младший школьный возраст, психолого-педагогическое формирование, внеучебная деятельность.

FSES, university universal learning activities, primary school children, the psychological and pedagogical formation, the extracurricular activities.

В 2011 году был осуществлен переход всех российских школ на новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Стандарт второго поколения, поддерживая традиции начального образования, определяет иные приоритеты, начиная с целей образования, подходов к отбору содержания, использования инновационных технологий и средств обучения. На основе системного анализа работ А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.С. Макаренко, Р.С. Немова, А.В. Петровского, Е.В. Руденского, Е.О. Смирнова, А.М. Столяренко, В.А. Сухомлинского, Д.Б. Эльконина и ряда других авторов в составе основных видов универсальных учебных действий можно выделить четыре блока: 1) личностный; 2) регулятивный; 3) познавательный; 4) коммуникативный. Очевидно, что рассмотрение каждого из представленных блоков в отдельности возможно лишь в теории - в практической образовательной деятельности они неразрывно слиты, взаимообусловлены и взаимно актуализируют друг друга в своем развитии и становлении. На начальном этапе обучения индивидуальные успехи ребенка впервые приобретают социальный смысл, поэтому в качестве одной из основных задач начального образования является создание оптимальных условий для формирования коммуникативных, регулятивных, познавательных и личностных УУД. Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со взрослыми и со сверстниками. Под регулятивными УУД понимают: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, оценку, волевую саморегуляцию, которые в своей тесной взаимосвязи обеспечивают обучающимся успешную организацию учебной

деятельности.

Познавательные УУД представляют собой систему способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации. Под личностными УУД понимают: самоопределение, смыслообразование, а также нравственно-этическую ориентацию [2; 4]. Стоит также отметить, что формирование всех видов УУД происходит при регулярной, распределенной во времени деятельной включенности в специально организованные ситуации. Примером подобной организованной деятельности психолого-педагогической направленности может стать специально разработанная программа формирующего характера, направленная на последовательное становление универсальных учебных действий в рамках внеучебной деятельности.

Итак, на основе вышеуказанных положений нами были сформулированы основные направления психолого-педагогической деятельности, связанные с последовательным формированием различных видов УУД на базе образовательных организаций г. Вологды. Для актуализации каждого из четырех блоков универсальных учебных действий младших школьников были разработаны отдельные психолого-педагогические комплексы, которые последовательно внедрялись на базе той или иной образовательной организации. Формирование коммуникативных, регулятивных, познавательных и личностных УУД проходило соответственно на базах МБОУ ВМР «Семенковская основная общеобразовательная школа», МОУ «СОШ № 9», а также на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25 им. И.А. Баталова» г. Вологды. Выборочная совокупность исследования составила 173 человека, обучающихся в 1-3 классах. Практическая психолого-педагогическая работа, направленная на формирование универсальных учебных действий младших школьников во внеучебной деятельности, включала в себя несколько фаз, в рамках которых происходило поэтапное становление тех или иных видов универсальных учебных действий младших школьников. С целью исследования имеющегося уровня развития коммуникативных, регулятивных, познавательных и личностных УУД младших школьников на входном диагностическом этапе нами был использован метод попарного сравнения, который представляет собой разновидность метода экспертных оценок [1; 2]. В качестве основного метода практической деятельности на формирующем этапе выступил эксперимент, который проводился по экспериментальному плану №4 Д. Кэмпбелла.

Использование методов математической статистики позволило сделать вывод об эффективности реализуемых программ по формированию УУД младших школьников на основании существенных приростов в показателях экспертных оценок коммуникативных, регулятивных, познавательных и личностных УУД в экспериментальных группах по сравнению с контрольными группами младших школьников ($T_{эмп} = 3,5^{**}$ - для коммуникативных УУД; $T_{эмп} = 0^{**}$ - регулятивные УУД; $T_{эмп} = 1^{**}$ - познавательные УУД; $T_{эмп} = 6,5^*$ - личностные УУД) [3].

На основе анализа полученных данных нами были разработаны рекомендации для учителей, которые могут быть сконцентрированы на следующих основных направлениях: формировать навыки коллективного взаимодействия в урочной и внеурочной деятельности, в процессе которой обогащать личность ребенка новым социальным опытом; на каждом уроке вместе с учениками формулировать цель занятия, проводить контроль и оценку результатов; обеспечить рефлексию учащимся его действий при решении определенных учебных задач; ставить перед учащимся дальнейшие образовательные задачи по развитию регулятивных УУД в соответствии с результатами рефлексии; соотносить требования с реальными возможностями ученика, последовательно и систематически помогать ученикам в их стремлении подчинить свое учебное поведение нужным целям; формировать внутренний мотив достижения самостоятельных результатов в любой деятельности, в том числе и учебной.

Библиографический список.

1. Бурлачук Л.Ф., Словарь - справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. - Санкт-Петербург: Питер, 2000. - 528 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. - 2-е изд. - Москва: Просвещение, 2010. - 152 с.
3. Носова Н.В., Цатурян М.О. Развитие коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников в условиях внедрения ФГОС нового поколения / Н.В. Носова, М.О. Цатурян // Инновационное образование в развивающемся регионе: сб. ст. XVIII Междунар. науч.-практ. конф. «Личность. Общество. Образование» в 2 т. / науч. ред. О.В. Ковальчук, В.П. Панасюк, А.Е. Марон. - СПб.: ЛОИРО, 2015. - т. 1. - С. 151 - 160.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования /

УДК 159.9

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК РЕСУРС ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАВМЫ СТУДЕНТАМИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Овчаренко В.Д.

студент V курса МГППУ (Россия, Краснознаменск)

В статье представлены результаты исследования уровня жизнестойкости студентов с врожденной и приобретенной инвалидностью (N=72). Проведен анализ взаимосвязи жизнестойкости, преодолевающих стратегий поведения, виктимности и психологической травматизации.

The article represents the results of research of level of resilience of students with the congenital and acquired disability (N=72). There is analysis of interrelation of resilience, the overcoming strategy of behavior, a victimity and psychological traumatization.

Ключевые слова

Жизнестойкость, ролевая виктимность, психологическая травма.

Resilience, role victimity, psychological trauma.

Восприятие себя и оценка своих возможностей зарождается в детстве. Воспитание ребенка с инвалидностью и становление его как личности зависит от жизненной позиции родителей. Умение компенсировать имеющиеся у малыша ограничения в здоровье, развивая его возможности и раскрывая внутренний потенциал, способствует полноценному развитию ребенка с инвалидностью и его психоэмоциональному благополучию в будущем. У молодых людей с врожденной инвалидностью преодоление неблагоприятных условий жизнедеятельности ко времени студенчества является сформированным. Приобретенные ограничения в здоровье, связанные с травмами или соматическими заболеваниями, вызывают депрессивные состояния, которые могут отразиться на дальнейшей жизнедеятельности. Инвалидность может влиять на изменение жизненных установок и целей, включаемых в понятие «жизнестойкость» (Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова) [2]. Оно подразумевает особое личностное качество человека, связанное с необходимостью интегрироваться в обществе, преодолевать стрессы, встречающиеся на жизненном пути и продолжать саморазвитие. Многочисленные исследования выявили, что жизнестойкость не является врожденным качеством, ее можно формировать на протяжении жизни. Жизнестойкость является глубинным личностным образованием, мощнейшим ресурсом, способствующим эффективному преодолению трудных жизненных ситуаций [3; С. 24].

Новые условия жизни (среда) вызывают внутренние личностные изменения, так как личность и среда являются зависимыми переменными и взаимно влияют друг на друга. Процесс адаптации подразумевает возможность существования организма в постоянно изменяющихся условиях среды с оптимизацией деятельности в системе «человек-среда». Адаптация всегда связана с выбранным жизненным сценарием [1], который, по мнению Э. Берна, закладывается в детстве. Однако различные обстоятельства могут видоизменять его. На фоне травмы усиливаются адаптационные возможности человека в ответ на новые условия жизни, происходит посттравматическая трансформация личности [4]. Изменение отношения к возникшей ситуации и собственным ограничениям в здоровье помогает преодолеть травмирующее событие и состояние стресса (дистресса). Формирование позитивной Я-концепции позволяет адаптироваться в новых условиях, ставить иные цели для продолжения дальнейшей самореализации. По мнению С. Мадди, «чем выше жизнестойкость, тем быстрее происходит адаптация к новым условиям» [2]. Студенты с инвалидностью по-разному адаптируются в социуме, что связано с врожденной или приобретенной инвалидностью, умением преодолевать жизненные трудности, внутренним личностным потенциалом. По мнению Д. Леонтьева [2] все это серьезно влияет на уровень жизнестойкости и определяет различие копинг-стратегий (импульсивные или манипулятивные действия, поиск социальной поддержки или избегание и т. д.).

Жизнестойкость включает в себя три компонента [2; С. 4] такие как «вовлеченность» в окружающий мир и взаимодействие с ним. Это дает возможность самореализации и чувства собственной значимости. Второй составляющей является «контроль», подразумевающий возможность влиять на ситуацию и ставить цели. Это активная жизненная позиция и стремление к результату. Третий компонент - «принятие риска» - основывается на высокой согласованности поставленных целей и собственных возможностей. В целом, жизнестойкость можно определить как систему установок [2] и навыков, позволяющих личности адаптироваться в окружающем мире.

Проведенное нами исследование было направлено на сравнительный анализ уровня жизнестойкости студентов с врожденной и приобретенной инвалидностью, определение взаимосвязи жизнестойкости, преодолевающих стратегий поведения, виктимности и психологической травматизации. В опросе приняли участие 72 студента с ОВЗ - 53 девушки и 19 юношей. Средний возраст испытуемых - 25 лет. Все они являются студентами ВУЗов России и СНГ. Врожденную инвалидность имеют 36 человек, приобретенную - 36 человек. В ходе исследования были использованы: методика «Шкала оценки влияния травматического события» М. Горюхица в адаптации Н. В. Тарабриной, 2001, опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла в адаптации Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой, 2007, опросник «Тип ролевой виктимности» М.А. Одинцовой, Н. П. Радчиковой, 2012, и тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой [2], 2006.

В результате сравнительного анализ уровня жизнестойкости студентов с приобретенной и врожденной инвалидностью различий между группами не было выявлено. Кластерный анализ показал, что наибольшее число опрошенных относится к группе с высоким уровнем жизнестойкости (N=33). Это говорит о принятии почти половиной студентов новых условий жизнедеятельности, согласованности с ними своих возможностей и высоком адаптационном потенциале. Анализ взаимосвязи жизнестойкости, преодолевающих стратегий поведения, виктимности и психологической травматизации студентов с ОВЗ выявил, что уровень ролевой виктимности отрицательно взаимосвязан с жизнестойкостью ($r = -0,647$) и ее составляющими (вовлеченностью ($r = -0,699$), контролем ($r = -0,627$), принятием риска ($r = -0,382$)). Отрицательная связь наблюдается между агрессивными действиями и жизнестойкостью ($r = -0,585$), агрессивными действиями и уровнем вовлеченности ($r = -0,596$), контролем ($r = -0,474$), принятием риска ($r = -0,447$). Прямая положительная связь отмечена между ассертивными действиями и уровнем жизнестойкости ($r = 0,527$), вовлеченностью ($r = 0,508$), контролем ($r = 0,566$) и принятием риска ($r = 0,398$).

Проведенное исследование показало высокий уровень жизнестойкости студентов с инвалидностью, способность контролировать ситуацию, управлять своим поведением, воспринимать заболевание как опыт и адаптироваться в целостной системе взаимодействия с миром. Жизнестойкость студентов с ОВЗ проявляется как способность к самореализации в новых условиях. Травмирующие события в жизни любого человека всегда неожиданны. Инвалидность, как правило, влечет за собой психологическую травму, которая сказывается на всей дальнейшей жизни. Необходимость адаптации к новым условиям и принятия новой роли в социуме укрепляют жизнестойкость студентов, которые ищут пути саморазвития и самореализации. В. Франкл полагал, что смысл жизни всегда может быть найден. Человек может черпать смысл своей жизни из целей... или эмоциональной насыщенности, наполненности и результативности жизни [6].

Библиографический список.

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М.: Эксмо, 2006. 576 с.
2. Леонтьев Д. А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
3. Одинцова М. А. Жизнестойкость и смысложизненные ориентации студенческой молодежи в условия энтропии современного российского общества - Мониторинг общественного мнения № 2 (108) - март-апрель 2012/ С/ 21-27.
4. Одинцова М. А. Преодолевающее поведение лиц, объединенных схожим травматическим опытом // Известия Саратовского университета. Новая серия: Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т.15. № 1. С. 104 - 110.
5. Одинцова М. А. Психология жизнестойкости. М.: Флинта, 2015. - 296 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла: пер. с англ. и нем. М. : Прогресс, 1990.

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЕЙ ДЕТСКО - РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Орехова Н.В.

аспирант кафедры психологии младшего школьника МПГУ (Россия, Москва)

В данной статье рассмотрена взаимосвязь детско-родительских отношений и операционных механизмов мыслительных способностей младших школьников. Выявлены стили детско - родительских отношений, операционные механизмы мыслительных способностей, которыми владеют

младшие школьники, и то, как эти стили взаимосвязаны с интеллектуальными операциями и уровнем мышления младших школьников.

This article examined the relationship of parent-child relationships and operating mechanisms of mental abilities of younger students. Identified styles of child - parent relationships, operating mechanisms mental abilities spoken younger students and how these styles are linked to intellectual operations and the level of thinking of younger students.

Ключевые слова

Способности, мыслительные способности, структура мыслительных способностей, детско-родительские отношения, познавательные способности, мышление, операционные механизмы, интеллектуальные операции, взаимосвязь стилей и операционных механизмов.

Skills, thinking skills, thinking skills structure, parent-child relationships, cognitive abilities, thinking, operational mechanisms, intellectual operations, relationship styles and operating mechanisms.

Структура механизмов мыслительных способностей является такой же, как и у любой другой способности (функциональные, операционные, регулирующие (мотивационные) механизмы).

Функциональные относятся к характеристикам способностей индивида, формирование операционных механизмов определяет развитие способностей субъекта деятельности, регулирующие личностные механизмы характеризуют проявление и развитие способности личности.

Операционными механизмами мыслительных способностей являются по сути интеллектуальные операции, которые проявляются у ребенка с двух лет с момента формирования функциональной системы мыслительной способности в предметной манипуляторной деятельности в раннем возрасте.

Операционные механизмы не содержатся в самом мозге, они усваиваются в процессе воспитания, образования и носят конкретно исторический характер [3]. Операционные механизмы относятся к субъекту деятельности. И когда мы говорим об уровне способностей субъекта деятельности мы оцениваем основные психические функции (восприятие, память, мышление, воображение... и т.д.).

Регулирующие механизмы или как их еще называют мотивационные механизмы, это механизмы с помощью, которых происходит формирование способностей личности (мотивация, мотивационное состояние, волевая регуляция).

Прообразом интеллектуальных операций мыслительных способностей являются внешние предметные действия, формирующиеся еще в младенчестве во взаимодействии с матерью и другими окружающими людьми. В книге Шадрикова В.Д. «Мир внутренней жизни человека» в главе - «Формирование качеств личности на основе пищевых мотивов» говорится о необходимости поддержания человеком основных биологических констант для полноценного существования и начиная с младенчества основной биологической потребностью является питание. И если происходит отклонение от своевременного удовлетворения потребностей возникают негативные эмоции, что влечет за собой снижение эмоциональной отзывчивости [4]. В последствии эти положительные и отрицательные эмоции - переживания регулируют поведение человека. Выходит, что к безусловно рефлекторным компонентам поведения, направленного на удовлетворение потребностей ребенка следует выделить и родительское поведение по отношению к ребенку [5]. Поведение родителей в отношении конкретного ребенка это уже воспитание направленное на развитие формирование личности в целях подготовки ее к участию в общественной и культурной жизни, зачастую имеет мотив ребенка, а цель - взрослого. Это взрослые(родители) создают условия для выполнения действия, реализующего мотив ребенка: предлагают прочесть интересную, пока еще на их взгляд, книгу, покупают билеты в музей, поддерживают его и т.д. Другими словами мотивация порождается в результате детско-родительских отношений.

С.Л. Рубинштейн писал, что психические процессы и психические свойства личности друг от друга неотделимы. Так же связаны способности и психические свойства личности. Поэтому мыслительные способности - познавательные способности, мотивация и переживание — это компонент структуры механизмов мыслительных способностей. «Мысль- отмечал С.Л.Рубинштейн, человек начинает, когда у него проявляется потребность что - то понять... Поскольку мышление исходит из потребностей и интересов человека, эмоциональные моменты чувства, выражающего в субъективной форме переживания, отношения человека к окружающему, включаются в каждый интеллектуальный процесс и своеобразие его ограничивают» [1].

В качестве операционных механизмов мыслительных способностей выступают интеллектуальные операции. Интеллектуальное развитие происходит не само по себе, а в результате

многостороннего взаимодействия ребенка в учебной деятельности с учителем, в общении с другими людьми и в частности, в общении с родителями.

Интеллектуальные операции делятся на основные, к которым относятся: обобщение, интерпретация, сравнение, классификация и др. и мета-интеллектуальные антиципация, принятие решения, прогнозирование, планирование, контроль, понимание и др. [6]. В процессе воспитания у ребенка возникают изменения в психике, которые определяют качественные изменения познавательной, эмоциональной и личностной сфер ребенка. Влияние родителей выводит мышление ребенка на новый уровень. За счет контроля родителей их оценивания, успешно выполненных действий ребенка. У него вырабатывается жизненная позиция, система отношений, а значит и структура личности.

На Развитие личностно - регулирующих механизмов влияет множество факторов, но из самых ранних и главных факторов это семья.

Основываясь на определении способностей как свойств функциональных систем (В.Д. Шадриков), мы получаем возможность связать способности с познавательными процессами это две стороны функциональных физиологических систем, реализующие конкретные психические функции [7]. Для нас представляется интересом выявить взаимосвязь между стилями детско - родительских отношений и уровнем сформированности интеллектуальных операций мыслительных способностей младших школьников.

Семья формирует определенный стиль отношения между детьми и родителями. При каждом стиле детско - родительских отношений по-разному развиваются личностно - регулирующие механизмы. В том числе и рассматриваемая нами мотивация.

В процессе опредмечивания взрослым мотивов ребенка, действия, принимаемые ребенком насыщены переживаниями (эмоциями). Родители передают свои способности и свое видение мира. Взрослые, по словам С.Ю. Степанова «меценаты» по отношению к ребенку [2]. Но, по мимо представления внешнего предметного мира, «формируется представление о распределенных способностях в той части, которая связана с психологической системой способностей» [8].

Период младшего школьного возраста, интересен своей сензитивностью в развитии познавательных способностей. В этом возрасте формируется познавательная сфера мыслительных способностей и их механизмов.

В психологии много видов, типов, стилей детско - родительских отношений. Мы взяли за основу стили детско родительских отношений по А.Я. Варги, В.Д. Столину («тест-опросник родительского отношения»). Данная стилистика основывается на пяти шкалах: принятие-отвержение, кооперация) социальная желательность поведения ребенка, симбиоз (отсутствие дистанции между родителем и ребенком), авторитарный контроль, инфантилизация (отношение к неудачам ребенка).

Предусмотрена ли в стиле детско - родительских отношений игра, игрушки, поощрения, которые провоцируют к различного рода начинаниям, присутствуют ли наказания, которые вызывают опасения, негативные эмоции и блокируют инициативу, интерес, который является основой успешного решения мыслительных задач.

Выше изложенная научная информация подкреплена эмпирическим исследованием, которое указывает на взаимосвязь между детско - родительским отношением и проявлением операционных механизмов мыслительных способностей у ребенка младшего школьного возраста. Для доказательства данной взаимосвязи нами было проведено эмпирическое исследование в 2015 году. В котором приняли участие 15 родителей с детьми младшего школьного возраста (9лет). Выборка детей из благополучных семей с равными условиями развития.

Целью эмпирического исследования было выявить взаимосвязь стилей детско -родительских отношений и проявлений операционных механизмов мыслительных способностей младших школьников.

Были использованы следующие методики адаптированные к задачам исследования:

Для выявления стиля детско - родительских отношений анализировали результаты «теста-опросника» родительского отношения А.Я. Варги, В.В. Столина» (предназначен для определения стиля детско - родительского отношения).

Для выявления уровня интеллектуальных операций анализировали результаты следующих тестов: 1) Методика «Исключи слово», предназначена для умения выделять и строить обобщения понятий. 2) Методика «Определение понятий», предназначена для исследования деятельности сфер мышления у детей - умения интерпретировать [9]. 3) Методика «Понимания рассказов», предназначена для исследования у детей умения понимать [9].

Для выявления уровня мотивации анализировали результаты анкет: 1) Анкета для оценки

уровня школьной мотивации Н. Лускановой, предназначенная для исследования уровня мотивации у детей младшего школьного возраста.

Для статистического подтверждения взаимосвязи, поскольку результаты не соответствовали нормальному Гауссовскому распределению (обязательное условие по Пирсону) на основании сводных данных, был проведен корреляционный анализ (по Кендаллу).

Коэффициенты корреляции значимы по всем показателям, что говорит о тесной взаимосвязи мотивации: характерной стилю детско - родительским отношениям и конкретными, и мета-интеллектуальным операциям, характеризующими операциональную сторону мыслительных способностей.

Библиографический список.

1. Рубинштейн С.Л. Указ. Соч. С.317
2. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации. -М.: Наука,2000
3. Шадриков В.Д. Мысль и познание - М.: Логос, 2014.-280с.
4. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека/В.Д. Шадриков. - 2-е. изд.- М.: Логос, 2010. - 392с.
5. Шадриков В.Д., Мазилев В.А. Общая психология: учебник для академического бакалавриата Издательство Юрайт , 2015-411 с.
6. Шадриков В.Д. «Интеллектуальные операции». - М.: Университетская книга, Логос, 2006. Изд-во Института Психотерапии, 2006.
7. Шадриков В.Д., Ментальное развитие человека -М.: Аспект Пресс,2007. -284 с.
8. Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека -М.: Логос, 2001.
9. Шадриков В.Д. Диагностика познавательных способностей: Академический проект; Альма Матер, 2009. -533 с.
- 10.Шнайдер Л.Б. Основы семейной психологии - М.: Издательство Московского психолого - социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. -928 с.

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА САОМОТНОШЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Порядина В.А.

к.пс.н., доцент кафедры социальной и клинической психологии ЧГУ (Россия, Чебоксары)

В статье рассматривается проблема становления личности в подростковом возрасте через призму формирования позитивных целей, личностной установки и жизнестойкости личности, как условий эмоционального благополучия подростков в школьной жизни; особое внимание уделяется рассмотрению феномена «самоотношение», непосредственно связанного с формированием у подростка качества самооценки и, в конечном итоге, становлением нового уровня самосознания и устойчивого образа своего собственного «Я».

In the article the problem of identity formation in adolescence through the lens of formation of positive goals, personal circumstances and viability of the personality, as conditions of emotional well-being of adolescents in school life; special attention, in this case, consideration is given to the phenomenon of "self" that is directly associated with the formation of the adolescents quality of self-esteem and, ultimately, the emergence of a new level of self-awareness and a sustainable way of his own "I".

Ключевые слова

Личностная устойчивость, самоотношение, позитивные цели, самооценка, жизнестойкость, внутренний мир, образ «Я», самоутверждение, уровень притязаний, самопринятие.

Personal stability, self-attitude, positive goals, self-esteem, resilience, inner peace, the image of "I", self-assertion, level of aspiration, self-acceptance.

Подростковый период - это сложный отрезок в жизни человека, когда происходит становление личности, проба сил, случаются первые по-настоящему значимые достижения и поражения, сопровождающиеся палитрой положительных и отрицательных переживаний, что отражается в межличностных отношениях. Очень многие проблемы, с которыми не в состоянии самостоятельно справиться подросток, накладывают свой отпечаток на его физическое самочувствие, эмоциональное состояние, и, в итоге, на самоотношение. Многогранность школьной жизни

подростка, осознаваемые им познавательные, коммуникативные, организаторские способности, проявляющиеся в учебной деятельности, становятся объективными и субъективными факторами, определяющими уровень и модальность его самоотношения. Осознание того, насколько подросток успешно или неуспешно справляется с трудностями учебной деятельности, утверждает свое «Я» в группе сверстников, насколько уровень притязаний соответствует его возможностям и успешности реализации способов самоутверждения, определяет направление формирования качества самооценки и самоотношения подростка.

Центральным личностным новообразованием старшего школьного возраста является становление нового уровня самосознания и устойчивого образа «Я». Ценнейшее психологическое приобретение ранней юности - открытие своего внутреннего мира. В этот период повышается степень осознанности своих переживаний, а также степень отчетливости «Я», человек яснее осознает свою индивидуальность, свое отличие от окружающих и придает им больше значения. Так что образ «Я» становится одной из центральных, главных установок личности. В этот период развивается представление о «Я-идеальном». Сопоставление реальных и идеальных представлений о себе становится основой «Я-концепции», в которой можно выделить два аспекта: знание о себе и самоотношение, т.е. выражение смысла «Я» [2].

В.В. Столин различает содержание «Я-образа» и самоотношение, отмечая, что в отличие от самооценочных суждений, самоотношение выражается суждениями, в которых отношение к себе выступает как отношение к другому, «я себе противен», «я себя боюсь», «я собой восторгаюсь». Формированию такого рода личностного аутообщения в феноменальном плане предшествует общение с реальными другими (коллективно-распределенная форма самоотношения). Эмпирический конструкт самоотношения В.В. Столин определяет как структурно сложное образование, включающее психологические феномены разного уровня. К ним относятся как общее, глобальное чувство за или против самого себя, так и более специфические параметры: самоуважение, аутосимпатию, самоинтерес или близость к самому себе, ожидаемое отношение других и, наконец, внутренние действия в адрес самого себя или готовность к таким действиям [5].

В 2015 году на базе муниципального автономного образовательного учреждения «Лицей № 3» г. Чебоксары нами было проведено психологическое исследование, с целью выяснения самоотношения у учащихся восьмых классов с помощью опросника С.Р. Пантелеева «Методика исследования самоотношения» (МИС). Методика позволяет определить степень выраженности таких качеств человека, как: закрытость, самоуверенность, саморукводство, отраженное самоотношение, самоценность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение [4].

В исследовании приняло участие 62 ученика восьмых классов, из них 22 девочки (36,0% от всех участников исследования) и 40 мальчиков (64,0% от количества опрошенных).

Шкала «Закрытость» (другое ее название «Внутренняя честность») показывает степень развитости двух противоположных тенденций: конформности - внутренней честности (открытости). Конформность - податливость человека реальному или воображаемому давлению группы; проявляется в изменении его поведения и установок по отношению к первоначально не разделявшей им позиции большинства [2]. Внутреннюю честность мы понимаем не только как умение быть честным с самим собой, но и как умение признаться себе в своих ошибках, не обманывать и не оправдывать себя, а честно судить свои поступки и действия. Более высокий балл по шкале говорит о более выраженной конформности, о стремлении к социальному одобрению, о нежелании признавать внутренние проблемы (об этом свидетельствуют и более низкие баллы по шкалам фактора внутренней неустроенности). Таким образом, ребята в 8 «а» классе более склонны к проявлениям вышеперечисленных тенденций. Дети из 8 «б» и 8 «в» классов, исходя из показанных результатов, более открыты сами себе, менее склонны к психологическим защитами. Это свидетельствует о более развитой внутренней честности, умении признаться себе в неблагоприятных поступках, мыслях, действиях, отнестись с самокритикой к общей линии своего поведения. Такое умение говорит нам о большей психологической зрелости.

Шкала «Самопринятие» характеризует выраженность аутосимпатии. Термин «самопринятие» ввел в научный оборот А. Маслоу, как одну из характеристик самоактуализирующейся личности [3]. Смысл дефиниции «самопринятие» трактуется отечественными учеными по-разному. В.В. Столин понимает самопринятие как отношение к себе с симпатией и уважением [5]. М.С. Братченко и М.Р. Миронова в принятии себя включают безусловную любовь к себе такому, каков я есть, отношение к себе, как к личности, достойной уважения, способной к самостоятельному выбору, веру в себя и свои возможности, доверие к собственной природе, организму [1]. А.В. Морозов рассматривает самопринятие как непосредственное эмоциональное отношение к себе, не зависящее

от наличия черт, объясняющих это отношение, и определяет самопринятие как интегральную характеристику личности, помогающую перейти от самопознания к самосовершенствованию [2].

Анализируя приведенные выше определения, можно сделать вывод о том, что в толковании учеными самопринятия можно выделить два направления. В первом принятие себя истолковывается как эмоциональное признание своих позитивных сторон и качеств, любовь к себе (С.Л. Братченко, М.Р. Миронова, В.В. Столин и другие). Во втором случае самопринятие объясняется как понимание и признание всех сторон и проявлений собственной личности: позитивных и негативных (А.Г. Маслоу, А.В. Морозов и другие).

Нам импонирует вторая точка зрения на феномен «самопринятие», которую мы принимаем и разделяем. Человек состоит, безусловно, не только из прекрасного. Очень важно принимать себя таким, каков я есть, со всеми своими преимуществами и недостатками, без чрезмерного самоосуждения (самобичевания) и самообожания («нарциссизма»). Необходимо вовремя увидеть на солнце своей личности «темные пятна», признать их, и только тогда (только в этом случае) для человека начинается непростой, но очень важный путь от самопознания к самосовершенствованию.

Резюмируя все сказанное выше, целесообразно констатировать, что самоотношение есть динамический процесс, развернутый во времени, а не статичный феномен. Именно такой подход дает нам возможность понимать самоотношение не как результат, а, скорее, как процесс отношений с собой. Этот процесс рука об руку идет с самовоспитанием, саморазвитием, самообучением, творчеством, включенностью в социум, и в итоге - с самореализацией личности. Именно такое понимание самоотношения, как процесса, дает нам возможность говорить о том, что этим процессом можно управлять, регулировать, и позитивное самоотношение будет результатом этого увлекательного творческого процесса.

Библиографический список.

1. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии // Психологические проблемы самореализации личности. - СПб., 1997. - С. 38-46.
2. Морозов А.В. Деловая психология. - М., 2005.
3. Морозов А.В., Потемкин В.К. Профессиональное распознавание и оценка личности. - СПб., 2008.
4. Пантелеев С. Р. Методика исследования самоотношения. - М., 1993.
5. Столин В.В. Самосознание личности. - М., 1983.

УДК 159.923

КОММУНИКАТИВНЫЕ ТРУДНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Самохвалова А.Г.

д.пс.н., доцент, профессор кафедры педагогического образования
КГУ им. Н.А. Некрасова (Россия, Кострома)

В статье описываются коммуникативные трудности детей младшего школьного возраста, возникающие в учебной деятельности; охарактеризованы субъективные переживания ребенка и формы его неконструктивного поведения в общении с учителями и сверстниками.

This article describes the communication difficulties of children of primary school age, resulting in learning activities; characterized by subjective experiences of the child and the form of his disruptive behavior in communicating with teachers and peers.

Ключевые слова

Затрудненное общение, коммуникативные трудности, учебная деятельность, переживания, неконструктивные формы поведения.

Communication difficulty, communicative complications, learning activities, experiences, unconstructive behavior.

В младшем школьном возрасте учебная деятельность играет ведущее значение в онтогенезе. Начав школьное обучение, ребенок становится, с одной стороны, наиболее чувствителен ко всем процессам, происходящим в рамках этой деятельности, с другой стороны, наиболее уязвим при возникновении трудностей, связанных с процессом учения. Наши многолетние исследования показывают, что в младшем школьном возрасте ребенок начинает осознавать трудности, возникающие в ситуациях общения с учителями и сверстниками, субъективно переживать собственную коммуникативную некомпетентность, невозможность конструктивно решать

коммуникативные задачи.

В нашем понимании *затрудненное общение ребенка* - это общение, в процессе которого коммуникативный арсенал субъекта (индивидуально-своеобразный комплекс коммуникативных качеств, характеризующих его актуальные возможности в общении) не может обеспечить эффективное решение трудной коммуникативной задачи без привлечения дополнительных ресурсов. Затрудненное общение рассматривается нами, с одной стороны, как явление объективное, представленное в несоответствии цели и результата выбранной модели общения реальным условиям коммуникативной ситуации; с другой стороны, как явление субъективное, проявляющееся в различного рода внутренних переживаниях ребенка, в основе которых могут быть неудовлетворенные потребности, мотивационный, когнитивный, эмоциональный диссонансы, внутриличностные конфликты и т. д.

В ситуации затрудненного общения у ребенка возникают вариативные *коммуникативные трудности* - различные по силе, функциональной направленности и осознанности объективные или субъективно переживаемые препятствия, затрудняющие эффективное решение коммуникативной задачи; нарушающие внутреннее равновесие ребенка и/или осложняющие интерперсональное взаимодействие в процессе общения; требующие от субъекта усилий, направленных на их преодоление.

В одной из исследовательских серий изучались коммуникативные трудности, возникающие у первоклассников в учебной деятельности. Выборку составили 40 детей 6-7 лет, 23 девочки и 17 мальчиков, учащихся общеобразовательной школы.

В процессе специально-организованной групповой работы в реальных условиях учебной деятельности дети включались в систему экспериментальных коммуникативных проб, создающих коммуникативные ситуации, провоцирующие возникновение разнообразных трудностей в общении с учителями и одноклассниками. Эти ситуации ставили ребенка в противоречивую ситуацию, требовали от него самостоятельного планирования и выбора стратегии коммуникативного поведения, потенциально содержали риск актуализации неконструктивных форм общения.

Моделировались ситуации общения со сверстниками (1 - знакомство, необходимость заинтересовать партнера; 2 - общение с агрессивным ребенком, 3 - обращение за помощью, 4 - убеждение негативно-настроенного сверстника) и со взрослыми (1 - оправдаться перед учителем, 2 - обратиться к учителю за помощью, 3 - вступить в контакт с незнакомым учителем). В процессе взаимодействия первоклассников со сверстниками и взрослыми наблюдатели фиксировали стратегии коммуникативного поведения ребенка в каждой пробе. Далее проводилась процедура ранжирования с целью выявления характерных для первоклассников коммуникативных трудностей.

Установлено, что первоклассникам в *ситуациях общения со сверстниками* наиболее свойственны: *вербальные и невербальные трудности* (косноязычие, использование в речи слов-паразитов, нелогичность, непонятность, неадресность речи); склонность к *ответной агрессии, проявлению раздражительности, обидчивости* (повторяют обидные слова, стараются говорить громче партнера, обзываются, или же сжимают кулаки, тяжело дышат, могут уйти, отвернуться, расплакаться), данная модель поведения наиболее характерна для мальчиков ($p \leq 0,003$); *повышенная зависимость от партнеров по общению* (переспрашивают, подстраиваются под них, пытаются угадать их желания, идут на уступки); это более свойственно девочкам, склонным к социально-одобряемым формам поведения ($p \leq 0,002$); *трудности перестройки коммуникативной программы* также более выражены у девочек ($p \leq 0,004$) - дети теряются, если события идут не по запланированному сценарию, ищут поддержки, начинают заикаться, хаотично двигаться, ждать, когда собеседник проявит инициативу.

При решении коммуникативных задач в *ситуациях общения с учителями* у первоклассников актуализируются: *вербальные трудности* (бедность словарного запаса, неумение подобрать слова, адекватные ситуации, нелогичность, неграмотность, контекстность речи); более выражены у мальчиков ($p \leq 0,02$); *трудности коммуникативного планирования и перестройки коммуникативной программы* (трудности антиципации, целеполагания, неумение перестраивать намеченные планы в изменившихся коммуникативных условиях) также чаще возникают у мальчиков ($p \leq 0,004$); *трудности в изложении и защите собственной позиции* (ребенок не может сформулировать свои намерения, не способен приводить контраргументы, отстаивать свою правоту, «пасует» перед напором взрослого, уступает ему); данная модель поведения наиболее характерна для девочек, т.к. учитель для них является непревзойденным авторитетом ($p \leq 0,002$); *трудности построения диалога и самоконтроля* (ребенок не умеет внимательно слушать, расспрашивать, давать адекватную обратную связь, проявляет импульсивность, несдержанность, спонтанность, недифференцированность эмоций);

данная модель поведения наиболее свойственна спонтанными, импульсивным детям.

После серии коммуникативных проб с детьми проводилось беседа, направленная на выявление *субъективной составляющей затрудненного общения*, т. е. определение переживаний ребенка, возникающих при решении трудной коммуникативной задачи. Понимания некоторые ограничения в использовании этого метода (т.к. уровень развития рефлексии первоклассника невысок), нам все же удалось выявить некоторые *тенденции субъективного отражения ребенком ситуаций затрудненного общения*: при вступлении в коммуникации первоклассники *миролюбивы, готовы помогать другим и обращаться к ним за помощью*; однако при столкновении с препятствиями, создаваемыми партнером, испытывают *растерянность, волнение, склонны к защитным формам поведения* (регресс, имитация, оппозиция); наиболее сильное переживание вызывают *ситуации, связанные с учебной деятельностью* (ситуации, где нужно оправдаться, отстоять собственную позицию перед учителем; обратиться за помощью к сверстнику); *возникают коммуникативные страхи* (страх негативных последствий общения, гелотофобия, страх нападения, страх непонимания); *чувства ребенка в ситуации затрудненного общения* обусловлены его гиперответственностью и стремлением контролировать себя, демонстрировать социально-одобряемые модели поведения, быть лучше других: *тревожность, неуверенность, волнение, обида, стыд*; деструктивный характер этих переживаний нередко приводит к возникновению недоброжелательности по отношению к партнеру (*зависть, злорадство, раздражительность, агрессивность*); *восприятие партнера-сверстника* основывается на отражении его *социальных качеств*: общительность, воспитанность, послушность; часто первоклассники приписывают партнеру успешность/неуспешность в учебной деятельности, называют его отличником/двоечником; *при восприятии учителя* ребенок пытается объяснить *мотивы его поведения* («хочет пожаловаться родителям», «может поставить двойку», «проверяет знания» и т. д.).

Возникающие у первоклассников в учебной деятельности коммуникативные трудности могут существенно снижать ее эффективность, обуславливать деструктивные формы социального поведения, деформировать Я-концепцию ребенка, приводить к различным психоэмоциональным нарушениям. Поэтому важнейшей задачей возрастной психологии и педагогики становится проблема своевременной диагностики и создания благоприятных психологических условий для конструктивного преодоления ребенком коммуникативных трудностей в образовательной среде.

УДК 373.3

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Свинар Е.В.

к.б.н., доцент кафедры медико-биологических дисциплин ВятГГУ (Россия, Киров)

В статье представлены результаты исследования особенностей развития высших психических функций (речи, мышления, произвольного внимания и памяти) у обучающихся, поступивших в первый класс.

The article presents the results of studies of the development of higher mental functions (speech, thinking, voluntary attention and memory) among students enrolled in the first class.

Ключевые слова

Обучающиеся, высшие психические функции, психомоторное развитие, психическое развитие.

Learners, higher mental functions, psychomotor development, mental development.

При поступлении ребенка в школу начинают усваиваться новые формы речевой деятельности - чтение, письмо, связная устная речь [2; 3]. Особая роль принадлежит развитию мозговых механизмов, обеспечивающих специфическую речевую деятельность. К семи годам прогрессивные преобразования претерпевают клеточные и волокнистые структуры речевых зон (области Брока и Вернике) и отделов лобной коры, осуществляющих программирование речевой деятельности. Однако механизмы, лежащие в основе этих процессов, несут черты незрелости, в том числе из-за отсутствия четкой полушарной специализации. Считается, что уровень развития речи у детей 6-7 лет определяется развитием анализаторных систем и структур второго (операционного по А.Р. Лурия) блока мозга; в частности, незрелость комплекса анализаторных систем (моторных функций и сенсомоторных интеграций) приводит к нарушению фонетико-фонематического восприятия, незрелость структур второго блока мозга - к нарушению звуко различения и артикуляции. В то же время состояние зрелости коры и активирующей системы мозга не оказывают существенного

влияния на звукопроизношение и фонетико-фонематическое восприятие [3].

В возрасте с года до семи лет у мальчиков чаще, чем у девочек наблюдаются невротические реакции, задержки психомоторного и психического развития, включая речевое развитие [1; 8; 9]. Мальчики позже овладевают моторной речью [7]. Однако, Рыбак Е.В и Пятков А.В. (1999) не выявили у первоклассников половые различия речевых функций. По данным Четвериковой Е.В. (2004), полученным по стандартной логопедической методике, среди 1000 первоклассников г. Кирова в 2001-2002 учебном году нормальный уровень развития речи имели 65,1%, в том числе высокий уровень - 28,1% детей. На этом же контингенте установлено [16], что у мальчиков уровень связной речи был ниже, чем у девочек. Процент детей с недоразвитым фонематическим слухом составил среди мальчиков - 24,1%, а у девочек 21,4% [16].

Нами проводилось исследование среди 85 первоклассников школы №58 г. Кирова (38 мальчиков и 47 девочек). Изучали состояние речи - по уровню фонематического слуха с помощью теста «Пиши кружочками» и путем оценки чистоты звукопроизношения, связности речи по методике Вицлака [5]. Нами показано, что 68,1% детей имели нормальное звукопроизношение, половых отличий выявлено не было. В среднем уровень развития связной речи у детей на момент поступления в первый класс составил 2,63 балла. Согласно классификации, это говорит о том, что у первоклассников уровень развития связной речи выше среднего. Причем, установлено, что девочки имели достоверно более высокий уровень развития связной речи, чем мальчики (2,76 балла против 2,48 баллов соответственно).

Уровень развития фонематического слуха у первоклассников составил 2,8 баллов, что согласно классификации [5] говорит о достаточно высоком уровне развития данного показателя, половых отличий выявлено не было.

Начало школьного обучения приводит к наиболее существенным изменениям в области мышления, которое приобретает абстрактный и обобщенный характер [6]. По данным некоторых авторов [1; 14; 16; 19] у мальчиков 7-8 лет уровень развития наглядно-образного и вербального мышления ниже, чем у девочек. Нами показано, что в начале первого класса уровень развития наглядно-образного мышления, оцениваемый по цветным матрицам Равена в модификации Т.В. Розановой, составил 21,82 балла, что указывает, в соответствии с классификацией, на уровень ниже среднего развития данного показателя. Девочки не отличались от мальчиков по уровню развития наглядно-образного мышления.

В 7-8 лет механизмы произвольного внимания, преобладающего в этом возрасте, носят черты незрелости [3; 4]. Произвольное внимание формируется в период с 3 до 10 лет, причем наиболее интенсивно с 6 до 7 лет [10; 15; 17]. Внимание детей начальных классов отличается небольшим объемом, малой устойчивостью, затруднено распределение внимания и его переключение с одного процесса на другой [13]. Нами показано, что уровень развития произвольного внимания, оцениваемого по тесту «Графический диктант» [12], у первоклассников составил 2,72 балла, что отражает относительно высокий уровень его развития, при этом половых отличий по данному показателю выявлено не было.

С началом школьного обучения повышается необходимость произвольного запоминания учебного материала. Возможность запоминания возрастающего объема информации обеспечивается включением в процесс запоминания новых механизмов мозга [3]. В частности, память приобретает ярко выраженный познавательный характер. В этот период ребенок начинает более глубоко осознавать мнемическую задачу. Он овладевает новыми формами приемов запоминания [6]. В этот период происходит переход от непосредственного запоминания, свойственного дошкольникам, к запоминанию опосредованному конкретными смысловыми задачами, при этом запоминание требует осмысления материала, а не его формального повторения [3; 6].

Нами был изучен уровень развития краткосрочной слуховой и зрительной памяти, который мы определяли по тесту «Типы памяти» [5]. Показано, что у первоклассников уровень развития краткосрочной слуховой памяти составил 5,94 балла, т.е. дети в среднем воспроизводили до 6 слов. С учетом классификации эти данные свидетельствуют о среднем уровне развития данного показателя. Уровень развития краткосрочной зрительной памяти составил 5,89 баллов, что также свидетельствует о среднем уровне его развития. Половых отличий выявлено не было.

Таким образом, полученные нами данные указывают на недостаточное развитие у первоклассников наглядно-образного мышления, остальные показатели находятся в средних и высоких значениях, это указывает на то, что необходимо больше внимания уделять развитию мышления в период подготовки детей к школе.

Библиографический список.

1. Белых, А.И., Звягина, Н.В., Копосова, Т.С. и др. Некоторые корреляты психофизического развития детей младшего школьного возраста г.Архангельска [Текст] / А.И. Белых и др.// Экол. образования: актуальные проблемы. - 2001. - №2. - С. 39-42.
2. Галахова, Т. Пять компонентов готовности к школе: методические рекомендации[Текст] / Т. Галахова // Обруч. - 2000. - №2. - С. 16-18.
3. Дубровинская, Н.В., Фарбер, Д.А., Безруких, М.М. Психофизиология ребенка: Основы детской валеологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. [Текст] / Н.В. Дубровинская и др. - М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. - 560 с.
4. Ермолаев, О.Ю., Марютина, Т.М., Мешкова, Т.А. Внимание школьника[Текст] /О.Ю. Ермолаев и др. - М., 1987.
5. Ильина, М.Н., Парамонова, Л.Г. и соавт. Тесты для детей: готов ли ваш ребенок к школе? [Текст] / М.Н. Ильина и др. - СПб.: «Дельта», 1998. - 384 с.
6. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. 5-е изд. [Текст] / И.Ю. Кулагина. - М.: Изд-во УРАО, 1999. - 176 с.
7. Мазурин, А.В., Воронцов, И.М. Пропедевтика детских болезней [Текст] / А.В. Мазурин, И.М. Воронцов - М.: Медицина, 1986 - 432 с.
8. Марковская, И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. [Текст] / И.Ф. Марковская. - М.: Изд. «Компенс-центр», 1993. - 198 с.
9. Марютина, Т.М. Психофизиологические аспекты развития ребенка [Текст] / Т.М. Марютина// Школа здоровья. - 1994. - Т.1. - №1. - С. 105-116.
10. Переслени, Л.И., Рожкова, Л.А. Психофизиологические механизмы дефицита внимания у детей разного возраста с трудностями обучения [Текст] / Л.И. Переслени, Л.А. Рожкова // Физиология человека. - 1993. - Т. 19, №4. - С. 5-13.
11. Пятков, А.В. Половой диморфизм и психофизиология обучаемости [Текст] / А.В. Пятков// Экол. образования: актуальные проблемы. - 1999. - №1. - С.222-229.
12. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. [Текст] / Е.И. Рогов.- М.: «Владос», 1995. - С. 59-73.
13. Рыбалко, Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология [Текст] / Е.Ф. Рыбалко.- СПб.: Питер, 2001. - 221 с.
14. Рысева, Л.Л., Злоказова, М.В. Особенности словесно-логического мышления у первоклассников[Текст] / Л.Л. Рысева, М.В. Злоказова // Актуал. проблемы психич. здоровья. Сб. науч. работ / под ред. Багаева В.И. - Киров: Кировская областная психиатрическая больница им. Бехтерева, 1998. - 282 с.
15. Тамбиев А.Э., Медведев С.Д., Литвиненко О.В. Динамика развития основных свойств внимания в детском возрасте[Текст] / А.Э. Тамбиев, С.Д. Медведев // Вопросы психологии. - 2003. - №3. - С.118-122.
16. Тулякова, О.В. Развитие детей и успешность их образовательной деятельности в зависимости от пола, типа темперамента, функциональной асимметрии мозга и других факторов : Автореф. канд. диссер. [Текст] / О.В. Тулякова.- Киров, 2004. - 18 с.
17. Фарбер, Д.А., Безруких, М.М. Методологические аспекты исследования физиологии развития ребенка [Текст] / Д.А. Фарбер, М.М. Безруких// Физиология человека. - 2001. - Т. 27, №5. - С. 8-16.
18. Четверикова, Е.В. Влияние пренатальных факторов, состояния здоровья и условий воспитания на уровень развития высших психических функций и успешность образовательной деятельности первоклассников // Автореф. канд. диссер. [Текст] / Е.В. Четверикова. - Киров, 2004. - 21 с.
19. Чечуева, С.В., Мазур, Е.Н. Влияние пола на особенности мыслительной деятельности детей среднего школьного возраста[Текст] / С.В. Чечуева, Е.Н. Мазур// Экол. образования: актуальные проблемы. - 1999. - №1. - С. 439-441.

УДК 159.9

СОЦИОМЕТРИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ

Синявская М.А.

студент, кафедра прикладного и международного менеджмента МЭСИ (Россия, Москва)

Есина С.В.

к.пс.н., доцент кафедры организационной психологии МЭСИ (Россия, Москва)

Статья посвящена исследованию зависимости межличностных отношений в группе студентов и их

успеваемости. Социометрия рассматривается как инструмент управления успеваемостью учащихся, основанный на сочетании выявленных отношений в группе и возможного влияния отдельной личности на других членов группы, позволяющий сформировать благоприятный психологический климат в коллективе и эффективно распределить нагрузку между его членами. В статье показано, что при разобщенности группы студентов на группировки разной степени сплоченности, между которыми имеется напряженность, возможна хорошая успеваемость за счет реализации стратегии «каждый сам за себя» и применения в «мини-группах» командной стратегии «помоги своему другу». The article is devoted to the investigation of the dependence between the interpersonal interactions in students group and their study progress. Sociometrics is represented as an instrument of the study progress management which is based on combination of discovered interactions in group & possible influence of one person into the others in order to form the favorable psychological climate in group & to distribute the job between members effectively. The article maintains the idea that study progress is possible in the situation when the students group is separated into parts with different level of unity with conflicts between them because of realization the «every man for himself» strategy & the group strategy («help your friend») in parts.

Ключевые слова

Социометрия, социометрическая структура группы, психологическая совместимость, взаимоотношения в группе, социометрические критерии.

Sociometrics, the sociometric group structure, psychological compatibility, group interaction, sociometric criteria.

Модернизация образования, инновационное развитие, мировые тенденции и стандарты изменили качество образования: оно стало открытым, доступным, направленным на решение практических задач [4]. Реструктуризации подверглись формы, содержание учебного процесса, а также методы и средства обучения. Современные учащиеся могут выбирать учебные дисциплины, формы обучения с учетом своих возможностей, потребностей и целей. В процессе обучения формируется система знаний, умений и навыков, опыт самостоятельной и совместной деятельности, личной ответственности студента.

Учеба, как вид практической деятельности, неизбежно связана с общением, включающим: прием/передачу информации; взаимодействие учащихся, преподавателя и восприятие участниками коммуникации друг друга и себя. В настоящее время множество работ посвящено вопросам приема/передачи информации в процессе обучения, что обусловлено развитием информационно-коммуникационных технологий, изучением и учетом психологических и физиологических особенностей субъектов коммуникации. В меньшей степени освещены вопросы взаимодействия и перцепции в процессе обучения, создания условий, способствующих успешному усвоению учащимися учебных дисциплин. Социометрия представляет собой эмпирически разработанное учение о межлических отношениях (Е.С. Кузьмин, Н.В. Макаренко, Я. Морено, Р.С. Немов и др.), которое применяется в социальном планировании производственных коллективов, в исследовании управленческих коллективов и групп ученых, в педагогике и других областях науки и практики [1; 2; 3]. Социометрическая структура группы несет важную информацию о характере межлических отношений внутри нее. Зная эту структуру, можно ответить на вопросы: Кто является неформальным лидером группы? Каково в ней распределение статусов? Какова ее эмоциональная сплоченность? и т.д. При социометрическом тестировании речь идет о первом шаге к изменению существующих отношений. Имея информацию о статусе личности, о степени потребности в общении одного из членов группы и зная степень психологической сплоченности и разобщенности группы, можно оценить социально-психологическое благополучие индивида или группы в целом и наметить пути ее коррекции и дальнейшего развития, что будет способствовать формированию команды и повышению эффективности работы коллектива. Ведь известно, что залог успешной работы коллектива, благоприятной атмосферы в нем - психологическая совместимость его членов. Отношения товарищества и взаимопомощи, сложившиеся внутри коллектива, создают условия для плодотворной деятельности, устраняют неприязнь, подозрительность, зависть, недоверие. Учитывая выше изложенное, мы провели исследование *с целью* выявления зависимости межлических отношений в группе студентов и их успеваемости. *Объектом исследования* являются межлические отношения в группе студентов. В качестве *предмета исследования* выступила взаимосвязь эмоциональных отношений в группе и успеваемость студентов.

В исследовании приняли участие 22 студента 1 курса МЭСИ, изучающих менеджмент в спорте (15 юноше и 7 девушек в возрасте 18-19 лет). Большая часть студентов являются профессиональными спортсменами, в том числе командными игроками.

В исследования использовались следующие *методы*: социометрическая методика, математический статистический метод обработки данных. Каждый студент получал заранее подготовленный лист *социометрической методики*, содержащей следующие критерии: с кем из одноклассников я предпочитаю работать вместе; с кем из одноклассников я бы не хотел учиться вместе; к кому из одноклассников я бы обратился за советом в трудной жизненной ситуации. После заполнения анкет, результаты были сведены в социометрическую матрицу и обрабатывались математическими методами.

Полученные данные позволили вычислить индивидуальные индексы социометрического статуса учащихся, индексы экспансивности и назвать членов группы, занимающих позиции лидеров по признаку симпатий - антипатий и аутсайдеров, отвергаемых группой. Кроме того, был выявлен характер отношений, существующих в группе, исходя из количества взаимных выборов. Результаты свидетельствуют о разобщенности группы на отдельные группировки по половому признаку. В коллективе выделяются 6 групп с той или иной степенью сплоченности. Между студентами имеются некоторые трения и напряженность, для ликвидации которых необходимо провести семинары-тренинги, ориентированные на овладение практическими знаниями и навыками, приводящие к обмену опытом и мнениями. Подобное изъяснение своей позиции в нейтральной и непринужденной обстановке приведет к тому, что член группы сможет в спокойной форме объяснить свою обеспокоенность и тревогу. Еще одним из направлений эффективного решения проблемы социально-психологического климата в коллективе - поощрение призами и наградами. Необходимо отмечать работу всей группы и вклад каждого студента в нее. Мы соотнесли результаты, полученные с помощью социометрической методики, с данными об успеваемости (показатели сданной сессии). В целом, группа имеет хорошие отметки (свыше 60 % студентов имеют отличные показатели, остальные - «хорошо»). Учитывая данные социометрического исследования и успеваемость, можно предположить, что студенты данной группы преимущественно реализуют стратегию «каждый сам за себя», в некоторых случаях (выявленные группировки) - командной работы. Для проверки нашей гипотезы необходимо дополнительно провести исследование.

Выводы. Проведенное нами исследование показало разобщенность группы студентов на группировки разной степенью сплоченности, между которыми имеется напряженность, что проявляется в постоянных конфликтах и раздражении. В целом группа имеет хорошую успеваемость (по результатам сданной сессии) за счет реализации стратегии «каждый сам за себя» и применения в «мини-группах» командной стратегии (помоги своему другу). Полученные данные о межличностных отношениях в группе студентов, о лидерах и аутсайдерах можно использовать при организации семинаров и практических занятий, задействуя лидеров и аутсайдеров в качестве экспертов по различным вопросам; используя различные формы групповой работы, отмечая работу групп и вклад каждого студента и т.п. Это позволит учащимся получить опыт различного взаимодействия, выработать правила, быть терпимее к другим и понять ценность каждого и группы. Что в итоге отразится и на успеваемости. Таким образом, социометрия помогает в формировании команды, а командная работа является главным двигателем успешности, эффективности группы.

Библиографический список.

1. Волков И.П. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях. - СПб.: 2002.
2. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений. - СПб.: 1999. - 413с.
3. Морено Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / пер. с англ. - М.: 2001. - 384с.
4. Федеральный закон РФ от 10.07.1992 года № 3266-1 «Об образовании».

УДК 159.9:37.015.3

СИСТЕМОГЕНЕЗ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Смирнов А.А.

к.пс.н., доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ЯрГУ (Россия, Ярославль)

В статье представлен деятельностный подход к вузовской адаптации. По нашему мнению он позволяет рассматривать процесс вузовской адаптации как начальный этап системогенеза деятельности. В работе представлены некоторые основные результаты теоретико-эмпирического исследования с использованием данного подхода.

Activity approach to the high school adaptation is presented in the article. In our opinion, he allows to

consider process of high school adaptation as the initial stage of the activity system genesis. In work some basic results of theoretic-empirical research with use of the given approach are presented.

Ключевые слова

Адаптация, вузовская адаптация, деятельность, системогенез.
Adaptation, high school adaptation, activity, system genesis.

Переход из школы в вуз, от школьного обучения к вузовскому, затрудняется большим количеством достаточно серьезных сложностей. Это связано как с проводимой реформой общего среднего образования, так и с повышением требований к вузовскому образованию, в частности в связи с переходом на двухуровневую систему обучения возросли требования как к предметной компетентности абитуриента, так и к его организационным компетентностям.

Адаптация к учебной деятельности изучалась в контексте адаптации к школе, были интересные попытки исследовать адаптацию к вузу (вузовскую адаптацию - мы в данном контексте используем эти два понятия как синонимы).

Предварительный сравнительный анализ подходов к изучению и оптимизации вузовской адаптации позволяет предположить, что целесообразно остановиться на деятельностном подходе как методологическом основании решения сложного вопроса вузовской адаптации, позволяющем установить закономерности системогенеза деятельности на этапе вузовской подготовки специалистов.

Вузовская адаптация (ВА) представляет собой допрофессиональный системогенез деятельности - протосистемогенез (по терминологии А.В.Карпова), существующий как этап системогенеза в сложной деятельности требующей высшего профессионального образования.

Сущность ВА состоит в формировании психических структур (психических новообразований), обеспечивающих успешное выполнение новых видов и компонентов деятельности. В процессе ВА данные образования претерпевают структурные изменения, определяющие профессиональную, дидактическую и социальную зрелость личности.

Вузовская адаптация осуществляется на основе субъективного образа учебного заведения, отражающего основные параметры адаптационной ситуации, к которой необходимо адаптироваться.

В учебно-профессиональной деятельности студентов в вузе наблюдаются закономерности системогенеза (неравномерность и гетерохронность) как общие с профессиональной деятельностью в целом, так и специфические, характерные для ВА.

Включение студентов на ранних этапах обучения в вузе в практическую учебно-профессиональную деятельность способствует успешной вузовской адаптации.

В процессе проведенного теоретико-эмпирического исследования были получены следующие результаты.

Реализован новый теоретико-методологический подход к исследованию ВА - системогенетический. Доказано, что необходимость в нем определяется недостаточной разработанностью формирования структуры формирования учебно-профессиональной деятельности студентов в вузе.

Впервые для анализа ВА применен деятельностный подход, позволяющий рассматривать ВА как один из этапов освоения деятельности, предполагающей получение высшего профессионального образования.

Уточнено понятие адаптационной ситуации, выявлена ее структура и влияние отдельных ее элементов на различные параметры вузовской адаптированности.

Уточнено понятие адаптивности (адаптационно-важных качеств - АВК) для ВА. Установлена структура и влияние различных ее компонентов на вузовскую адаптированность.

Выявлена динамика изменения отдельных АВК как учебных, так и учебно-профессиональных в ходе вузовской адаптации

Выявлена динамика структурных изменений АВК в процессе ВА, установлены закономерности системогенеза ВА.

ВА - один из этапов освоения деятельности, включающий частично формирование целе-мотивационного компонента, ИОД а также исполнительских компонентов деятельности. Характерен для профессий, освоение которых требует получение высшего профессионального образования; освоения широкой и разнообразной информационной основы деятельности; ориентирован в большей степени на формирование не ряда операций и навыков, а интегральных, системных образований психики, позволяющих освоить выполнение разных действий на рабочем месте в рамках освоенной специальности. Структурной единицей ВА является адаптационная ситуация, которая включает как

объективные ее качества, так и характеристики субъекта. Качества, обеспечивающие успешность адаптации (адаптационно-важные качества - АВК) включают эмоционально-мотивационный, когнитивный и регулятивный блоки). Результатом ВА является не только освоение профессии, но и формирование АВК. ВА начинается до поступления студента в вуз (преадаптация) и осуществляется на основе сформированного у субъекта образа вуза.

Работа выполнена при финансовой поддержке проекта № 25.2356.2014К в рамках проектной части государственного задания на НИР вузу

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ОПЕРАЦИОННЫЕ И ЛИЧНОСТНО-РЕГУЛИРУЮЩИЕ МЕХАНИЗМЫ

Смирнова Н.А.

учитель начальных классов ГБОУ лицей № 1158 (Россия, Москва)

В данной статье мы описали современный взгляд на проблему развития мнемических способностей младших школьников. Рассмотрели научную точку зрения В.Д. Шадрикова о развитии мнемических способностей, результаты эксперимента по их развитию по средствам учебной мотивации и формированию операционных механизмов.

In this article we describe a modern approach to the problem of mnemonic abilities of younger schoolboys. Reviewed scientific view V.D. Shadrikova on the development of mnemonic abilities, the results of the experiment on their development by means of the formation of educational motivation and operational.

Ключевые слова

Мнемические способности, память, вербальная память, запоминание, свойства личности (качества, черты), мотивация, обучение, объем памяти, когнитивное развитие.

Mnemonic abilities, memory, verbal memory, memorizing, personality traits, motivation, teaching, memory span, cognitive development.

Развитие мнемических способностей одна из важнейших задач современной школы. В настоящее время происходит значительное ускорение в развитии социальной системы, информационное общество требует от каждого его члена овладение большим объемом информации. В связи с этим одной из задач системы образования является создание условий для развития памяти, разработки и использования приемов запоминания.

Память является одним из познавательных психических процессов в структуре психики. Память дана нам от рождения. Работа человеческого мозга заключается не только в получении и переработке информации, но и в ее накоплении. Еще древние философы пытались определить место памяти и ее сущность. Однако и сегодня остается до конца не известным что такое память, как она функционирует, чем характеризуется, почему одни люди *способны* запомнить больше и быстрее других.

Способности человека, связанные с памятью, были выделены в определенную группу и получили название мнемических способностей. На протяжении всей жизни человека, в деятельности, которую он осуществляет, мнемические способности развиваются.

За время обучения ребенка в начальной школе мнемическая деятельность также изменяется, от произвольной она переходит к осмысленной, произвольной деятельности. Одним из критериев произвольности запоминания является использование ребенком приемов, способов запоминания. Постепенно увеличивается и объем памяти. Однако, стоит заметить, что развитие памяти у детей младшего школьного возраста происходит неравномерно. При поступлении ребенка в первый класс у него развита лучше память на наглядный материал, но в ходе учебного процесса развивается память на вербальный, словесный материал. Это связано с особенностью содержания учебного материала, с его абстрактным характером. К окончанию ребенком начальной школы у него складывается комплексная система произвольного и произвольного запоминания.

Большое влияние на деятельность, а значит и на развитие мнемических способностей оказывают личностно-регулирующие механизмы. За время обучения ребенка в начальной школе личностно-регулирующие механизмы развиваются, изменяются. Большое влияние на деятельность младшего школьника оказывает мотивация. От наличия мотивации зависит результат деятельности.

Многие зарубежные и отечественные ученые занимались исследованием проблемы способностей. Среди них Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский,

В.Н. Дружинин. Сейчас данную проблему изучает В.Д. Шадриков, развивая функциональный подход.

В контексте данной проблемы идет поиск возможных путей организации учебного процесса, которые будут способствовать развитию мнемических способностей детей младшего школьного возраста в учебной деятельности.

В.Д. Шадриков предлагает знакомить детей с операционными механизмами. Под операционными механизмами мнемических способностей В.Д. Шадриков понимает "мнемические действия или мнемические приемы, т.е. тот набор способов обработки запоминаемого материала, который ведет к увеличению продуктивности процессов памяти и сводится к: повышению скорости запоминания и воспроизведения; увеличению объема запоминания и воспроизведения; повышению точности запоминания и воспроизведения; увеличению прочности запоминания и сохранения; увеличению вероятности правильного запоминания, воспроизведения" [5; С. 35-36].

Им были выделены следующие операционные мнемические механизмы: группировка материала, выделение опорных пунктов, мнемический план, классификация, структурирование, систематизация, схематизация, аналогии, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация материала, ассоциации, повторение.

По мнению В.Д. Шадрикова "системогенез мнемических способностей в общем виде можно представить следующим образом: развитие функциональных механизмов, появление и развитие операционных механизмов; развитие связей между операционными и функциональными механизмами; появление и развитие регулирующих механизмов; развитие системы функциональных, операционных и регулирующих механизмов" [5; С. 65].

Одним из регулирующих механизмов является мотивация. В.Д. Шадриков говорит, что мотивация обусловлена не только потребностями и целями личности, но и уровнем притязаний и идеалов, внутренними и внешними условиями деятельности, направленностью личности, ее убеждениями, мировоззрением.

А.К. Маркова выделила основные факторы, влияющие на мотивацию младших школьников. Среди них: содержание учебного материала, четкая организация учебной деятельности, преобладание коллективных форм учебной деятельности, качественная оценка учебной деятельности, наличие демократического стиля педагогической деятельности учителя.

С целью выявить взаимосвязь между уровнем развития мнемических способностей, мотивацией учащихся и умением группировать и классифицировать (мнемические операции, выделенные В.Д. Шадриковым) мы провели эксперимент среди учащихся второго класса.

Основное место в ходе опытно-экспериментального обучения занимал формирующий эксперимент. Целью которого было ознакомление и овладение детьми операциями классификации и группировки и последующем их использовании в процессе запоминания информации. Важной частью формирующего эксперимента была работа по развитию учебной мотивации у детей 2 класса, созданию комфортной среды для общения и работы в коллективе. Для нас важным условием было вызвать желание у детей как к конкретному заданию, форме работы, так и к учебному процессу в целом.

Для диагностики показателей уровня развития мнемических способностей, мотивации и умения классифицировать и группировать мы использовали следующие методики: "Опросник школьной мотивации", разработанный Н. Лускановой [3; С. 60-64], методику, предложенную Э.Ф. Замбиявичене, методику "Заучивания 10 слов" А.Р. Лурии, методику диагностики умения группировать и классифицировать.

Результаты эксперимента показали, что уровень мотивации к концу учебного года снизился или остался неизменным у 15 детей из 24, у 9 человек уровень учебной мотивации повысился. Системная работа, направленная на овладение учащимися умением классифицировать и группировать, дала положительный результат. К концу эксперимента все учащиеся овладели умением классифицировать и группировать. Уровень развития мнемических способностей повысился у 92 % учащихся, у 8 % - остался неизменным. Это позволило сделать вывод, что работа, направленная на овладение учащимися мнемическими приемами группировки и классификации способствует развитию мнемических способностей. Связь мотивации и мнемических способностей относительная. Высокая учебная мотивация способствует проявлению мнемических способностей.

Таким образом, можно сделать вывод, что комплексная работа по развитию операционных механизмов и учебной мотивации в учебном процессе способствует развитию мнемических способностей детей.

Библиографический список.

1. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий: СПб.: Питер, 2011. - 701 с.
2. Макарова К.В. Проблема развития способностей // Научные труды Московского педагогического государственного университета. Серия: психолого-педагогические науки. М.: Прометей, 2001. С.314-318.
3. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности: Учебное пособие. - М.: МПСИ: Флинта, 1998. - С. 60 - 64.
4. Суворова Г.А. Основы деятельностно-психологического консультирования (в образовании). Монография. - М.: Лика, 2002. - с 135.
5. Шадриков В.Д. , Черемошкина Л.В. Мнемические способности: Развитие и диагностика. - М.: Педагогика, 1990. - 176 с.

УДК 159.9

РАЗЛИЧИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ - БАКАЛАВРОВ РАЗНЫХ ГОДОВ ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ: ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ)

Собакина О.А.

ст. преп. кафедры психологии и педагогики ВолГУ (Россия, Вологда)

В статье отмечается роль учебно-профессиональной деятельности в развитии личности учащихся высшего учебного заведения. На основе данных психологического исследования автор приходит к выводу о наличии личностных различий у студентов разных курсов, обучающихся по программам бакалавриата.

In the article the role of the educational and professional activity in the development of the personality of the students of higher educational institution is revealed. On the basis of the data of the psychological research the author comes to the conclusion about the presence of personal differences among students of different years of bachelor degree course.

Ключевые слова

Студенты, бакалавриат, личность, личностные особенности, учебно-профессиональная деятельность.
Students, bachelor degree course, personality, personal characteristics, educational and professional activities.

Целью вузовского образования является формирование творческой личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения. На подготовку будущего выпускника вуза нацелены новые стандарты высшего профессионального образования, согласно которым необходимо формировать у студентов ряд общекультурных и профессиональных компетенций. Необходимо отметить, что на данный момент ценятся не только когнитивные способности, но повышается значимость и личностных качеств. Высоко ценятся такие свойства работника как ответственность, самостоятельность, организованность. Таким образом, проблема исследования личностного развития студентов приобретает особую актуальность.

Перемены в личности человека, которые могут происходить после 16 - 17 лет, связаны с особенностями его индивидуального опыта и образа жизни» [2; С. 246]. В студенческий период, по мнению А.Б. Ананьева, наиболее активно развиваются нравственные и эстетические чувства, происходит становление и стабилизация характера, а также учащиеся вузов овладевают полным комплексом социальных функций взрослого человека [1; С. 231]. Изменение социального статуса, смена круга общения, тяжелые хронические заболевания, переход на новый возрастной этап и др. способны приводить к серьезным личностным изменениям человека. В студенческом возрасте многие из этих факторов действуют. Таким образом, в данный период личность продолжает активно развиваться.

На психологический облик студентов влияют не только факторы, действующие еще до поступления в вуз, но и те, которые актуализируются во время обучения в высшей школе. Именно это в значительной степени и определяет особенности студентов.

Наиболее значимым фактором, оказывающим влияние на личностное развитие студентов, считается учебно-профессиональная деятельность, являющаяся ведущим типом деятельности в этот возрастной период. Стоит отметить, что сама учебно-профессиональная деятельность не дается человеку в готовом виде. Она формируется и совершенствуется в процессе овладения ею. Таким образом, если учебная деятельность оказывает влияние на развитие личностных особенностей учащихся, а сама эта деятельность также развивается в процессе обучения, то можно предположить,

что личностные особенности студентов - бакалавров разных годов обучения не одинаковы.

Для описания личности человека большинство исследователей черт используют пятифакторную модель личности. Они сходятся во мнении, что существует 5 базовых факторов для описания всех черт личности (нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, доброжелательность, сознательность). Каждый из основных факторов конкретизируется пятью субшкалами или первичными факторами [3].

Для подтверждения нашей гипотезы мы использовали Пятифакторный личностный опросник («Большая пятерка»). В русском переводе опросник был адаптирован к условиям русской культуры А.Б. Хромовым.

В нашем исследовании приняли участие 116 студентов - бакалавров 1, 2 и 4 курсов по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль подготовки: филологическое образование).

Для математической обработки данных использовалась программа MS-Excel и SPSS-19.

Для проверки значимости различий в нескольких выборках использовался непараметрический критерий *H*- Краскала-Уоллеса. В ходе математического анализа данных были выявлены статистически значимые различия по одному основному фактору и трем в него входящим первичным факторам. В таблице 1 представлены полученные статистически значимые различия.

Таблица 1.

Различия в уровне выраженности изучаемых признаков между бакалаврами и специалистами

| Признаки | <i>H</i> | <i>p</i> -уровень |
|---|----------|-------------------|
| Основной фактор 5.0 Экспрессивность - практичность | 12,629 | ,002** |
| Первичный фактор 5.1 Любопытство -консерватизм | 9,245 | ,01** |
| Первичный фактор 5.2 Любознательность - реалистичность | 10,784 | ,005** |
| Первичный фактор 5.4 Сенситивность - нечувствительность | 8,113 | ,017* |

В таблице 2 содержится информация о процентном соотношении учащихся разных курсов обучения с высоким, средним и низким уровнем развития изучаемых качеств.

Таблица 2.

Процентное количество студентов с разным уровнем развития изучаемых качеств

| | Количество студентов с разным уровнем развития изучаемых качеств (в %) | | |
|-----------------------------|--|-----------------|----------------|
| | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| 5.0 Экспрессивность | | | |
| 1 курс | 90 | 7 | 3 |
| 2 курс | 82 | 8 | 10 |
| 4 курс | 82 | 15 | 3 |
| 5.1 Любопытство | | | |
| 1 курс | 74 | 23 | 3 |
| 2 курс | 49 | 43 | 8 |
| 4 курс | 53 | 38 | 9 |
| 5.2 Любознательность | | | |
| 1 курс | 90 | 0 | 10 |
| 2 курс | 78 | 14 | 8 |
| 4 курс | 79 | 18 | 3 |
| 5.4 Сенситивность | | | |
| 1 курс | 84 | 10 | 6 |
| 2 курс | 63 | 27 | 10 |
| 4 курс | 68 | 29 | 3 |

Таким образом, можно сделать вывод, что первокурсники отличаются в большей степени проявлением экспрессивности (а именно таких характеристик, как любопытство, любознательность, чувствительность). Они легче относятся к жизни и к обучению в университете, могут проявлять легкомыслие. Первокурсники удовлетворяют свое любопытство, проявляя интерес к различным сторонам жизни, так как область интересов еще не сконцентрирована на приобретаемой профессии.

Они обладают сформировавшимися в школе навыками учения, но недостаточно серьезно относятся к систематической учебной деятельности, мало обращают внимания на текущие повседневные дела и обязанности, избегают рутинной работы, поэтому в первый год обучения в вузе возможны неудачи и неуспехи. Они чаще доверяют своим чувствам и интуиции, чем здравому смыслу.

Уже ко второму курсу студенты адаптируются к условиям обучения в вузе, более реалистично оценивают ситуацию (по сравнению с учащимися 1 курса). Второкурсники проявляют настойчивость, воплощая в жизнь свои планы. При этом негибкость может сочетаться с постоянством привычек и интересов. Приобретенные особенности ко второму году обучения сохраняются и у учащихся выпускного курса.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что в процессе обучения в вузе личность современного студента несколько изменяется (особенно в первый год). В педагогической работе преподавателям вуза необходимо учитывать эти данные. Так, например, необходимо обращать внимание не только на проблему адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе (развитие аналитичности, рациональности, основательности, которые помогают усвоить информационный материал), но и сохранению и развитию творческих способностей, умению нестандартно мыслить и по-новому взглянуть на давно существующую проблему.

Библиографический список.

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - СПб.: Питер, 2001. - 272с.
2. Немов Р.С. Психология: словарь - справочник: В 2 ч. - М.: Изд-во Владос Пресс, 2003. - Ч.1. - 304с.
3. Первин Л., Джон О. Психология личности Теории и исследования. - М.: Аспект Пресс, 2001. - 607с.
4. ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование». (Квалификация (степень) «бакалавр»). URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf
5. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие. - Курган: Изд-во Курганского гос. университета, 2000. - 23 с.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Соловьева А.А.

к.ист.н., ст. преп. кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов
ЯрГУ (Россия, Ярославль)

В статье рассматривается необходимость повышения коммуникативных навыков обучающихся иностранным языком. Автор анализирует использование видеоматериала на занятиях по иностранным языкам в качестве одной из наиболее эффективных методик изучения иностранных языков. Автор статьи анализирует методы работы с видеоматериалом, и эффективность влияния на коммуникативные навыки, такие как говорение, письмо аудирование. В статье доказана необходимость использования видео материала на занятиях.

The article stresses the idea of using different types of media materials for class activities to increase communicational skills of language learners. The author divides video materials into special groups and investigates techniques of implementing the video in the process of education. Besides it, the article shows the variety of combinational skills which could be trained by using videos.

Ключевые слова

Коммуникативные навыки, видеоматериал, обучение, эффективное использование, изучающие иностранные языки, говорение, аудирование, лексический запас.

Communicational skills, video, educational process, effective use, language learners, speaking, listening, writing.

Подготовка к занятиям направленным на тренировку специфических навыков, таких как говорение, письмо и аудирование требуют от преподавателя иностранного языка дополнительных усилий, но оно, определенного того стоит. Упражнения типа: заполните пропуски, найдите верные и неверные утверждения, не достаточно увлекают учащихся. Значимый и интересный материал вовлекает учащихся в изучение иностранных языков с большим энтузиазмом. Правильно подобранный материал и его вариативность позволяет учащимся с интересом постигать иностранные языки. Задания коммуникативного типа мотивируют не только учащихся, но и преподавателя, они

позволяют успешнее достигать результатов в обучении. Одним из современных и хорошо известных способов создать значимый контекст для изучения английского языка, является использование медиа материала, который может быть представлен в различных формах (визуальные, аудио и печатных видах). Медиа материалы могут быть интегрированы в языковые занятия, при помощи выборок из радио программ, телешоу, газет, и различных тематических видео файлов. Преподаватели английского языка по программам ESL/ EFL утверждают, что использование видео материалов, таких как The Simpsons, The Big Bang Theory и других известных американских и британских сериалов, а так же радиопрограмм, хорошо воспринимается учащимися и позволяет более успешно овладеть знаниями. К тому же они являются прекрасным ресурсом для преподавателей, пытающихся сфокусироваться на более интересном контексте занятий [4]. Внедрение видео в контекст урока создают визуально привлекательную и интерактивную атмосферу на занятиях. Использование такого материала заставляет преподавателя быть более изобретательным в подготовке к таким занятиям. По мнению британских EFL преподавателей визуальный эффект просто необходим, иначе контекст может остаться абстрактным для изучающих язык [1]. Видео материал можно условно поделить на несколько групп, данное деление материала будет зависеть от длительности видео, уровня владения языком, изучаемой тематики. К первой группе можно отнести *учебное видео*, оно очень эффективно на занятиях, т.к. его длительность варьируется от 1 минуты до 6 минут и зависит от уровня знаний учащихся, более того оно тренирует грамматические структуры и тематическую лексику. Всегда относится к тематике учебного материала и подкрепляется грамматическими правилами и набором необходимой лексики. Данный тип видео прост и эффективен в использовании на занятиях. Учебные фильмы создаются и используются во всемирно известных ESL изданиях Кембридж, Оксфорд, Макмиллан.

Ко второй группе относятся *полнометражные художественные и документальные фильмы, а так же сериалы* на иностранном языке длительностью от 40 до 90 минут. Данный источник видео требует особого внимания и подготовки со стороны преподавателя. Более того, они должны подбираться в соответствии с заданной темой и аудиторией, где минимальный порог знаний учащихся будет соответствовать среднему (Pre-intermediate, Intermediate) уровню согласно международной шкале знаний. Данный видео материал требует дополнительного тематического обсуждения до и после просмотра, изучения лексики и более сложных грамматических конструкций, иначе такое видео может быть утомительно для аудитории, в случае если тема не проработана заранее. Более того, просмотр лучше всего проводить внеаудиторное время.

К третьей группе отнесем аутентичные видео и *селф-видео* (self-video), данные видео очень полезны на занятиях, имеют широкую тематику: советы по приготовлению блюд, модные тенденции, новости и мнения людей за различные темы. Данный тип видеоматериала требует особой подготовки для преподавателя - поиск видео, адаптация его к занятию и лексико-грамматическое сопровождение. Данные видео файлы можно найти в Интернете на популярных сайтах, таких как YouTube. Примерами таких материалов могут служить кулинарные советы Дж. Оливера (Jamie Oliver cooking advice), видеоблоги популярные в сети, интервью и т.д. Их можно адаптировать к учащимся с любым уровнем знаний и подобрать соответственно теме обучения.

Не менее важной частью этой группы будут *селф-видео*, снятые как самим преподавателем, так и учащимися. Данный тип видео очень полезен т.к. помогает на практике усвоить и применять изучаемую лексику и грамматические конструкции. Лучшее применение таких видео в качестве закрепления материала, ученики могут создать видео по различным темам: представить прогноз погоды, среду обитания, свой гардероб и многое другое. Запись видео позволяет раскрепоститься, усвоить материал и, что не мало важно услышать и увидеть себя со стороны, научиться не бояться аудитории при разговоре на иностранном языке и не думать, как это выглядит. Помимо различных типов видео материалов существуют разные способы работы с ними на занятии. Так британский лингвист Дж. Хармер [3; С. 310] выделяют несколько техник использования фильмов и других видео материалов: «беззвучной просмотр» когда видео ряд проигрывается без звука, а ученики должны дополнить его своей речью; «заморозка фрагмента» - учащиеся должны предугадать дальнейшие события; «Частичный просмотр» - экран частично закрывается листом бумаги так, что учащиеся могут увидеть только не большую часть картинки, это позволяет им быть более сосредоточенным на контексте; «прослушивание без изображения» - прежде чем посмотреть видео учащимся предлагается прослушать его без просмотра. Британский ESL преподаватель Ш. Яссай утверждает, что данная методика пробуждает интерес учащихся, помогает сфокусироваться им на модели речи, учащиеся могут слушать и угадывать происхождение услышанных звуков, а интерес, вызванный прослушиванием, заставляет их активно участвовать в обсуждении [5; С. 13].

Идея использования видео материала важна для обучения учеников таким навыкам как говорение, аудирование, грамматика, письмо, а также увеличивает лексический запас. Видео может использоваться для обучения грамматическим структурам Активного и Пассивного залога, не личным формам глагола, речевым оборотам и т.д. Для этого хорошо подходит техника «заморозки фрагмента». Преподаватель, остановив кадр, может задавать вопросы, используя изучаемые грамматические структуры, например: «What is she doing?», «What is he going to do?», «What will happen next?» и т.д. В одном из курсов «Face to face» издательства Кембридж используется видео на тему, которое не только показывает, как правильно использовать обороты «So do I», «Neither do I» в английской речи, но и тут же предлагает учащимся записать свой голос поданным видеорядом для тренировки, усвоенной конструкции [4]. Использование видео материала является неотъемлемой частью для изучения лексики и пополнению словарного запаса. Подходящей методикой является «прослушивание без изображения», можно записать звуки шумной улицы, общественного транспорта, кухонной утвари и т.д., а учащиеся будут пробовать угадать предметы, затем сравнивая их с видео. Более того, создание собственного видео, требует от учащихся особой подготовки подбору и закреплению выученной лексики. Использование видео не менее важно и для улучшения навыков письма. Просмотренные видео не только дают темы для размышления, но и помогают развить воображение учащихся. Использование методик «Частичный просмотр», «прослушивание без изображения», могут использоваться для тренировки письма, когда преподаватель просит написать историю, сказку, размышление об услышанном, что помогает ученикам развить письменную речь. Более того, просмотр фильмов и различных видео фрагментов, заставляет учащихся участвовать в обсуждении, высказывать мнение на увиденное, дискутировать с другими, и уметь взаимодействовать, что резко повышает навыки устного говорения, особенно если видео правильно подобрано преподавателем.

Подводя итог необходимо заметить, что подходящие обучающие материалы не так уж трудно найти. Эффективное занятие необязательно требует использование дорогостоящего оборудования, необходимо разбавлять рутинные занятия и увлекать учащихся и использование видео материала является доступной и действенной методикой обучения иностранным языкам.

Библиографический список.

1. ESL teaching resources for English language teachers. URL: <http://oxfordseminars.com/esl-teaching-resource/> (дата обращения 10.04.2015)
2. Hammer J. The practice of English language teaching 4th edition Harlow UK: Pearson Longman, 2007. 310p.
3. Redston Ch. Face 2 Face Pre-intermediate Student's book 3rd edition. Cambridge University press 2013.
4. Teach ESL Teaching English as a second language. URL: <http://esl.about.com> (дата обращения 07.04.2015)
5. Yassai Sh. Using original video and sound effects to teach English. English teaching forum volume 50 number 1, 2012. 13p.

УДК 159.91+ 51.77

ВКЛЮЧЕНИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ТЕСТОВ В СИСТЕМЫ BIG DATA ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ

Соломонов А.Г.

к.б.н., доцент кафедры физиологии и зоологии ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Рассматривается подход Big Data как тренд мирового образовательного оценивания. Определяется возможность включения психофизиологических показателей в системы оценивания. Устанавливается соответствие показателей, уже применяемых в технологиях Dig Data с теоретическими концепциями оценивания. Приводятся результаты применения психофизиологических показателей (мировое образование и личный опыт автора учебно-исследовательской деятельности).

The Big Data approach is considered as a trend of the global educational assessment. The implication of psychophysiological indicators in the assessment system is discussed. The appropriate indicators already used in technologies Dig Data with the theoretical concepts of evaluation are established. The article shows the results of the application of psychophysiological indicators in global education and in personal experience of the author's teaching and research activities.

Ключевые слова

Большие Данные, психофизиологическое оценивание, интернет обучение, теоретические основания

оценивания в образовании.

Big Data, psychophysiological assessment, online learning, theoretical bases of assessment in education

Эволюция образования на современном этапе в систему образовательных технологий привела к неизбежности перевода на первый план цель управления информационными потоками, связанными с оцениванием материальных и человеческих ресурсов [1]. Их возрастающая мощь требует применения технологий, позволяющих обрабатывать информацию в соответствии с правилами трех «V», что означает Volume - большой объем данных, Velocity - большая скорость и Variety - многообразие и часто недостаточная структурированность данных. В этом случае говорят о применении технологий Big Data (большие данные) [2]. Термин, появившийся в 2008 году. С 2013 года Big Data как академический предмет изучаются в появившихся вузовских программах по науке о данных и вычислительным наукам и инженерии.

Применение в образовании подходов, характерных для Big Data, началось, несомненно, ранее появления программных средств, в наибольшей степени его определяющих: Hadoop совместно с MapReduce, Hive, Pig и других. Образовательное оценивание как процесс регистрации в измеряемых единицах знаний, способностей, отношений и убеждений требует, прежде всего, статистической обработки получаемых данных. К средствам, позволяющим проводить классические оценочные процедуры образования «средних» по объему данных, например, 100 тысяч записей, можно отнести распространенные статистические пакеты Statistica, SPSS, более современный язык программирования R, программный пакет Rapid Miner. Rapid Miner позволяет выполнять процедуры Data Mining (добыча данных). Это название используется для обозначения совокупности методов обнаружения в данных ранее неизвестных, нетривиальных, практически полезных и доступных интерпретации знаний, необходимых для принятия решений. С ними может работать владеющий знаниями по статистическим измерениям и не подключенный к информационным сетям пользователь на персональном компьютере с оперативной памятью от 2ГБ. Следует отметить, что, хотя образовательное оценивание, основанное на измерениях, традиционно относящихся к психометрике, является составной частью образования экономически развитых стран, российское образование только начинает готовить специалистов по измерениям в образовании (создается единственный магистерский курс на 25 человек Высшей школой экономики, 2015 год).

Появление сетевого электронного образования, прежде всего открытых электронных курсов MOOC, привело к многопорядковому росту объема информационных потоков. Данные по 93 курсам трех наиболее популярных платформ (Coursera, EdX, и Udacity) показывают, что в среднем курс MOOC включает 43 тысячи вовлеченных в него студентов [3]. Задачи оценивания, решаемые в очных курсах (начального, формирующего и итогового), необходимо решать и в дистанционных курсах. Объем слушателей и невозможность личностной оценки со стороны дистанционно удаленных от учеников учителей требует разработки и применения принципиально других способов оценивания.

Главным положением, на которое ориентируются специалисты MOOC курсов для оценивания является непосредственное включение оценивания в образовательный процесс: «Нет необходимости различать учебную деятельность и периоды оценивания» [4], «Информация о студенческой компетентности и достижениях будет являться частью нормального процесса преподавания и обучения» [5].

Следующим моментом, применяемым при оценивании в MOOC, является регистрация эргономики взаимодействия обучающихся с компьютерами, обеспечивающими передачу учебной информации. Так как взаимодействие происходит индивидуально, то при оценке получают строго индивидуальные профили обучения. Для регистрации чаще всего не применяются добавочные датчики, которые отсутствуют у обучающихся, сведения получают благодаря имеющимся у компьютера периферийным устройствам, с которыми взаимодействует обучающийся: клавиатура, мышь. Показатели регистрации при взаимодействии с обучающей системой, учитывают: а) продолжительность непрерывного взаимодействия; б) обратную связь с системой; в) многогранность личностных состояний в обучении. В MOOC курсах доля заканчивающих их обычно не более 10%. Поэтому в исследовании [4] оценка в значительной степени направлена на предсказание потенциальной возможности обучающихся закончить курс. Используемая модель прогноза учитывала, во-первых, данные учеников при их взаимодействии с видеолекциями: доли продолжительности просмотренных видео, просмотренных по пройденному материалу; просмотренных вперед; пропущенных видео, количество возвратов к видео. Во-вторых, рассматривалось взаимодействие с предложенными заданиями: доля попыток выполнения заданий курса, доля попыток решенных некорректно с первого раза, время между попытками. Далее

учитывается активность обучающегося на учебных форумах: количество просмотренных и созданных постов, комментариев, есть ли самопрезентации на них. Наконец, учитывается время учебных сессий: как много раз в неделю обучающийся обращается к курсу и какова средняя продолжительность сессии. На основании данных определялось, будет ли курс не закончен из-за его трудности, недостатка мотивации или отсутствия времени с отзывом 73% и 19% ложных срабатываний.

Учет элементов взаимодействия с компьютером для образовательного оценивания применяют не только в курсах MOOC. Один из них, как раз и посвященный применению подхода Больших Данных в образовательном оценивании (Big Data in Education, Teacher College of Columbia University), начинает курс с модели предсказания посещаемости студентами колледжа на основании включения и обучаемости математики в средней школы. В модели применены показатели, выведенные из зарегистрированного 5 лет назад взаимодействия будущих студентов со средствами образовательного программного обеспечения средней школы [6]. Для ее создания проанализированы данные 3,747 учеников трех школьных округов в штате Массачусетс: одного городского и двух пригородных. Проведен обзор 494,150 математических заданий. Ученики работали с заданиями один урок в неделю на протяжении всего учебного года. Было зарегистрировано 2107108 попыток решений за период 2004-2007 годов. Определялось, посещает ли ученик колледж сейчас, их доля во взятой выборке 58%. На основании данных нарушения обучающего поведения (игровое поведение в процессе обучения, прекращения работы обучающих программ, небрежность в выполнении заведомо известных заданий) выделены факторы эмоционального отношения к учебе: скука, разочарование, сумбур, сниженная концентрация внимания. Эти факторы традиционно определяются как психологические процессы. А в итоговом уравнении посещаемости вклад коэффициентов этих факторов оказывается достаточно значим: Посещение колледжа = + 1.119 знания ученика + 0,698 Правильность + 0,261 Первые действия - 1.145 Небрежность + 0,217 Сумбур + 0,169 Скука + 0,351. В модели точность определилась в 66,4%; отзыв = 78,3%. Все факторы данной и рассмотренной ранее моделей используют показатели, выводимые из результатов поведения учеников. Ведущими теоретическими основаниями этих примеров моделирования в образовательном оценивании в США являются, прежде всего, концепции бихевиоризма.

В России основным подходом в системе образовательного оценивания признается системно-деятельностный подход. Понимание деятельности как комплексного социально-культурного феномена, имеющего цель, уводит теорию деятельности от прямых «предсказательных» задач, переводя ее в ранг системно-деятельностной теории, устанавливающей взаимосвязи между индивидуумом, субъектом и социальной реальностью. Несомненно, системно-деятельностный подход намного ближе не только к ученику, но и учителю, уходя от чистой технологии к «очеловечиванию» учебной деятельности [7]. Значение теории деятельности в развитии современного образования признается в мире, что подтверждается переизданием в США в 2014 году работы 1997 года [8]. В этой работе обращается внимание, что существуют не только различия между подходами к психическим процессам в теории деятельности и американской когнитивной психологией, но и сходства между ними [8; С. 19]. В частности, говоря о различиях западной и советско-российской психологии в трактовке эргономических данных, признается, что основы теории деятельности могут «стимулировать новое мышление части американских коллег» [8; С. 21].

Современное состояние деятельностной теории учения в российском образовании может быть оценено по материалам конференции, проведенной в 2014 году в МГУ [9]. Рассмотрение содержания представленных работ показывает, что большинство из них построено на конструктивистских основаниях и касается преимущественно категорий обучения и истории его становления. Более чем из сотни публикаций нет ни одной, посвященной информационным аспектам оценивания, например, разработке и внедрению новых его форм. В серии материалов преподаватели и учителя излагают личный опыт развития обучения на основе деятельностного подхода. Но так как его концепции можно отнести к теориям метасистемного уровня, развитие образования обеспечивается личным вкладом учителей, имеющими различающиеся индивидуальные теоретические представления, в частности, и о процедурах оценивания. В настоящее время в отношении к оцениванию у работников образования России нет возможности присоединиться к стандартизированной объективной системе оценивания, аналогичной развивающимся в мире. Можно только предлагать системе образования личные наработки, если они когда-то были сделаны.

Автор публикации более 20 лет разрабатывает системы включения психофизиологической оценки непосредственно в вузовской учебной деятельности, связанной с естественнонаучными курсами образовательного процесса: возрастной физиологии, физиологии ЦНС, физиологии ВВД,

психофизиологии. В этой преподавательской деятельности происходит совпадение цели занятий, знакомства с технологиями психофизиологических измерений, получение непосредственно личных результатов, с целью психофизиологической оценки эффективности усвоения учебных курсов. Психофизиологическая оценка проводилась также со школьниками. Сопоставление части результатов полученной базы данных психофизиологических измерений с данными оценки, проводимой традиционными методами, показало в определенных группах достоверную корреляцию между ними. Такая взаимосвязь обнаружена между успеваемостью и точностью оценки времени для юношей первокурсников [10]. Результаты по обучаемости моторному навыку, полученные с применением компьютерной программы рисования кривой линии позволили достоверно предсказать успешность обучения первоклассников письму [11]. Исследование временных показателей решения математических примеров на русском и английском языках показало возможность оценить академическую успеваемость в изучении английского языка [12]. В рассмотренных примерах личного опыта психофизиологическое оценивание как часть образовательного оценивания проводилось с применением объективных, и, прежде всего, компьютерных средств. Предлагаемый авторский подход подключения к оцениванию психофизиологических данных находится в согласии с основными тенденциями мирового образовательного оценивания.

Библиографический список.

1. Luppici, R. (2005). A Systems Definition of Educational Technology in Society. //Educational Technology & Society, 8 (3), p 103-109.
2. Черняк Л. (2011). Большие Данные — новая теория и практика.// «Открытые системы», № 10
3. Jordan, K. (2014) Initial Trends in Enrolment and Completion of Massive Open Online Courses. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, Vol 15, No 1, p.133-159
4. Thille C, Schneider E., Kizilcec R, Piech Ch., Halawa Sh, Greene D. (2014) The Future of Data-Enriched Assessment. In: Research and Practice in Assessment. Special Issue: Big Data and Learning Analytics. V.9, p,5-15
5. Pellegrino J.W. (1999) The Evolution of Educational Assessment: Considering the Past and Imagining the Future. Educational Testing Service, Princeton, New Jersey.
6. San Pedro, M.O.Z., Baker, R.S.J.d., Bowers, A.J., Heffernan, N.T. (2013) Predicting College Enrollment from Student Interaction with an Intelligent Tutoring System in Middle School. Proceedings of the 6th International Conference on Educational Data Mining, p.177-184
7. Гришина, С. (2008) Проблема технологизации педагогического процесса в вузе. Психология XXI столетия, т.1/ Под редакцией Козлова В.В. - Ярославль, МАПН, С.174-177.
8. Bedny, G., Meister, D. (2014) The Russian Theory of Activity: Current Applications To Design and Learning. New York, NY 10017
9. Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы. Материалы Международной научной конференции, 6-8 февраля (2014). Изд.МГУ
10. Соломонов, А. (2011) Функциональное состояние как элемент формирования системы учебной деятельности. Дипломная работа. - Ярославль, ЯрГУ.
11. Соломонов, А. (2010) Формирование психомоторного навыка письма у первоклассников.//Ярославский педагогический вестник. Т.3, Естественные науки. - Ярославль, №3, с.60-65.
12. Solomonov, A., Malisheva, G. (2015) Method of Assessing Foreign Language Proficiency Compared with Native Language. Proceedings of The Asian Conference on Second Language Acquisition and Teacher Education Hiroshima, Japan, p.190-196

УДК 159.9.07

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ ВЫПУСКНИКОВ ГУМАНИТАРНОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

Солынин Н.Э.

к.п.с.н., ст. преп. кафедры педагогической психологии ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Морозова Е.А.

учитель МОУ СОШ № 46 (Россия, Ярославль)

В статье анализируются вопросы, связанные со структурой психологической готовности к обучению в высшем профессиональном образовательном учреждении выпускников гуманитарного и

технического профиля обучения. Показаны различия в структуре учебно-важных качеств учеников гуманитарного и технического профиля обучения.

The paper analyzes the issues related to the structure of the psychological readiness for training at higher professional educational institution graduates of humanitarian and technical training profiles. The differences in the structure of educational and important qualities of students of humanitarian and technical training profile.

Ключевые слова

Учебно-важные качества, психологическая готовность к обучению в учреждении ВПО, психологическая структура, гуманитарный профиль обучения, технический профиль обучения.

Training is an important quality, psychological readiness for learning in institution of HPE, psychological structure, Humanities training, technical skills training.

Профильное обучение основано на личностных и когнитивных особенностях учеников, и, можно предположить, что оно оказывает влияние на психологическую готовность к обучению в вузе, вследствие развития тех или иных учебно - важных качеств (УВК). Вместе с тем, разработанность проблемы влияния профильного обучения на личность и мышление школьника сужена до рассмотрения методологических аспектов организации, разработки учебных планов и моделей реализации профильного обучения. Таким образом, целью исследования является изучение психологической структуры готовности к обучению в вузе выпускников гуманитарного и технического профилей обучения. В качестве гипотезы выступает предположение о том, у выпускников гуманитарного и технического профиля существуют различия в сформированности и развитии учебно-важных качеств, входящих в структуру психологической готовности к обучению в вузе. Анализ литературы по исследуемой проблеме позволил раскрыть сущность психологической структуры готовности к обучению в вузе, ее составляющие [1; 5; 6 и др.]. Было установлено следующее:

1) Психологическая структура готовности - сложная совокупность учебно-важных качеств, развитость которых позволяет ученику успешно овладевать знаниями и адаптироваться к новой учебной обстановке. В контексте концепции Н.В.Нижегородцевой и Т.В.Жуковой, были рассмотрены блоки учебно-важных качеств относительно особенностей учеников гуманитарного и технического профиля [3; 4]. Выявлены различия в этих блоках, что, возможно, сказывается на процессе обучения, и, в частности, на психологической структуре готовности к обучению в вузе.

2) Уровень развития некоторых качеств оказывает прямое и непосредственное влияние на успешность усвоения программного материала. Такие качества называют ведущими УВК [5]. Другие учебно-важные качества оказывают влияние на успешность усвоения знаний в учебной деятельности опосредованно, через влияние на УВК, входящих в структуру готовности.

3) Выявлены обоснования для проведения исследования особенностей готовности к обучению в вузе старшеклассников гуманитарного и технического профиля обучения.

Ученики классов информатики и физико-математического в исследовании объединены в группу технического профиля обучения. Обучающиеся в классах лингвистического и экономического уклона составляют гуманитарный профиль обучения. Выборка составила 72 человека. В исследовании использованы психодиагностические методы исследования, взятые из комплексной методики, направленной на диагностику УВК и психологической структуры учебной деятельности в целом [3; 4]. С целью определения психологической структуры готовности к обучению в вузе по каждому профилю обучения, был проведен математический анализ с использованием критерия Спирмена. Выявлены значимые взаимосвязи компонентов психологической структуры готовности к обучению в вузе учащихся по гуманитарному профилю: вводных навыков и обучаемости ($p < 0,001$), вводных навыков и памяти вербальной ($p < 0,001$), вводных навыков и эмпатии ($p < 0,001$), эмпатии и коммуникабельности ($p < 0,01$), вводных навыков и мышления логического ($p < 0,05$), мышления логического и гибкости мышления ($p < 0,01$), мышления гибкости и памяти логической ($p < 0,001$), гибкости мышления и обучаемости ($p < 0,01$), обучаемости и производительности внимания ($p < 0,05$), потребности в достижении и отношении к себе ($p < 0,01$), принятием задачи и профессиональной направленностью ($p < 0,01$), произвольной регуляцией деятельности и профессиональной направленностью ($p < 0,05$).

Выявлены значимые взаимосвязи компонентов психологической структуры готовности к обучению в вузе учащихся по техническому профилю: отношением к себе и коммуникабельностью ($p < 0,01$), профессиональной направленностью и коммуникабельностью ($p < 0,05$), эмпатией и коммуникабельностью ($p < 0,05$), профессиональной направленностью и потребностью в достижении

($p < 0,05$), мышлением логическим и обучаемостью ($p < 0,001$), мышлением логическим и гибкостью мышления ($p < 0,01$), мышления гибкостью и обучаемостью ($p < 0,01$), логическим мышлением и памятью логической ($p < 0,001$), обучаемостью и вводными навыками ($p < 0,01$), произвольной регуляцией деятельности и вербальной памятью ($p < 0,01$). Ведущими компонентами в структуре готовности к обучению у обучающихся по гуманитарному профилю являются вводные навыки и обучаемость. У обучающихся по техническому профилю - логическое мышление. В структуре обоих профилей присутствуют качества, являющиеся одновременно и базовыми, и ведущими: у гуманитарного профиля это вводные навыки и обучаемость, у технического - логическое мышление. Следовательно, именно эти качества играют наиболее существенную роль в структуре готовности к обучению участников исследования [5]. Усредненный профиль готовности к обучению в вузе учеников гуманитарного и технического профиля обучения показывает, что у учеников обоих профилей обучения выявлен низкий уровень развития таких блоков УВК, как личностно-мотивационный и блок управления деятельностью. Это мешает складываться компонентам в единую слаженную систему. Таким образом, основные результаты исследования таковы: 1) показаны существенные различия в структуре УВК учеников гуманитарного и технического профиля обучения; 2) в психологической структуре готовности к обучению учеников гуманитарного класса более развиты следующие УВК: эмпатия, коммуникабельность, потребность в достижении, позитивное отношение к себе, обучаемость и произвольная регуляция деятельности; 3) в психологической структуре готовности к обучению учеников технического профиля обучения более развиты следующие УВК: принятие учебной задачи, логическая и вербальная память, гибкость мышления, логическое мышление, произвольность внимания, вводные навыки и профессиональная направленность.

Таким образом, результаты исследования можно использовать в адаптационной работе со студентами-первокурсниками. С этой целью нами были разработаны методические и практические рекомендации. Мы полагаем, что развитие блоков УВК, недостаточно сформированных в процессе школьного профильного образования, поможет обучающимся на начальных этапах процесса обучения в вузе и облегчит адаптацию к новым образовательным стандартам, отличным от школьных.

Библиографический список.

1. Даутова, О.Б. Самоопределение личности школьника в профильном обучении [Текст] / Под ред. А.П. Тряпицыной. - СПб.: КАРО, 2006. - 352 с.
2. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст] / Н. В. Нижегородцева: Ярославль: Аверс Пресс, 2004.
3. Нижегородцева, Н.В., Жукова, Т.В. Психологическая готовность студентов к обучению в вузе и профессиональному развитию // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции 14-18 октября 2005 г., г. Ярославль / Под ред. Ю.П. Поваренкова. - Ярославль: «Канцлер», 2005.
4. Нижегородцева, Н.В., Жукова, Т.В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе (КДГс) [Текст] / Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова.: Ярославль: Титул, 2006 г.
5. Самойленко, П.И. Психолого-педагогические аспекты формирования профессиональной направленности обучения [Текст] / П.И.Самойленко // Специалист.- 1999.- №8. - С. 27-28
6. Самоопределение учащейся молодежи в профильном обучении: становление и развитие проблемы: материалы Всероссийской научно-практической конференции (28-30 мая 2007 года) / Под общ. ред. С.Н. Чистяковой. - М.: МЭСИ, 2007. - 296 с.

УДК 378.147

ОТХОД ОТ ГЕНЕРАЛИЗАЦИИ ПРИ ОПРЕДЕЛЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН КАК НАРУШЕНИЕ СИСТЕМОГЕНЕЗА ПОСТРОЕНИЯ МОДУЛЕЙ

Сорокоумов С.П.

д.пед.н., профессор кафедры почвоведения и прикладной биологии
ОрГУ (Россия, Орел)

В статье рассматривается проблема необходимости пересмотра содержания учебных дисциплин, не относящихся к профильным, с целью создания системы приобретения обобщенных специальных знаний из отдельных восприятий разрозненных фактов научных областей сопутствующих

дисциплин.

The problem of the need to revise the content of academic disciplines not related to the core, to create a system of generalized acquisition of specific knowledge of the facts of the individual perceptions of disparate scientific fields related disciplines.

Ключевые слова

Профессиональные компетенции, профессиональная деятельность, генерализация, содержание учебных дисциплин.

Professional competence, professional activity, generalization, the content of academic disciplines.

Рассматривая процессы, происходящие в современных российских вузах с позиции развития отечественного университетского образования, наиболее острой можно назвать проблему недостаточного соответствия подготовки выпускников запросам производства. Нынешний выпускник - обладатель диплома о высшем образовании, как правило, прослушавший множество предметов, входящих, судя по стандарту, во все возможные блоки и циклы (ГСЭ, ЕН, ОПП, ОПД и т.д.), чаще всего имеет смутное представление относительно целесообразности полученных знаний и сформированных умений, их приложимости к будущей профессиональной деятельности по специальности. Так например, изучение математики и информатики у студентов - почвоведов вызывает, мягко говоря, разочарование, так как их ожидание относительно разворота содержания данной дисциплины в сторону будущей профессиональной деятельности не оправдываются: им преподносится материал, никак не отражающий специфики выбранной специальности. Студентов - "не математиков" обучают специфическим математическим понятиям, вооружают теоретической информацией, практически не пригодной в почвоведении. А ведь само почвоведение, исследования в этой области требуют ввести математические расчеты, производить математическую обработку данных, в том числе обработку данных с использованием новейших информационных технологий. А вместо этого нашего студента - почвовед-теоретик знакомит с существованием всевозможных программ (причем, не всегда с новейшими, современными), вместо того чтобы обучать студента практически использовать информационные технологии в своей будущей профессиональной деятельности. Вот и получается, что студент - автор ВКР не в состоянии не только произвести полноценный анализ полученных данных, но и вообще не всегда понимает, что это такое и как это применять. Данную проблему приходится решать преподавателям почвоведения, а не преподавателям информатики и математики, ведущим эту дисциплину у студентов - почвоведов.

Еще более удручающую картину приходится наблюдать на гуманитарных факультетах. Например, при подготовке студентов - филологов курс математики и информатики (вернее, его содержание) вызывает легкий шок, потому что весь учебный материал этой дисциплины никак, абсолютно никак, не связан с их представлениями о филологии и будущей их профессиональной деятельностью. Опять-таки мы наблюдаем включение в содержание этой дисциплины исключительно теоретических выкладок, востребованных у специалистов математики и информатики, к филологии же это не имеет никакого отношения. При этом филологические исследования в современной науке также нуждаются в информационных программах математической обработки полученных данных. Да и использование современных инновационных компьютерных технологий необходимо будущим филологам для сбора и представления лингвистических и литературоведческих фактов, для диагностики и т.д.

Подобное мы наблюдаем при изучении социологии, истории, КСЕ, иностранных языков и даже такой дисциплины как "Русский язык и культура речи". Содержание этих дисциплин, именно содержание, а не включение их в стандарт ВПО, вызывает у студентов не просто трудности в обобщении и интеграции получаемых знаний и формируемых умений в различных научных областях, а приводит обучающихся к невозможности логического перехода от частного к общему, к невозможности дифференциации на основе типологии понятий, составляющих единое информационное пространство их будущей профессиональной деятельности. Названные дисциплины с тем содержанием, которое мы наблюдаем в учебных планах и программах, лишь отягощают образовательный процесс "разбазариванием" учебного времени, снижением мотивации учения у студентов, что в итоге приводит к нарушению системогенеза учебной и профессиональной деятельности.

Содержание учебных дисциплин составляющих ФГОС конкретной специальности в зависимости от принадлежности к тем или иным блокам и циклам должно полностью соответствовать содержанию будущей профессиональной деятельности специалиста. Например, курс русского языка и культуры речи при подготовке почвовед-теоретика должен не дублировать школьную

программу в области правописания и этических норм, а обеспечивать коммуникативное вхождение будущего специалиста в текстопостроение специфической научной литературы, обеспечивать возможность адаптации, реферирования, вычленения и, конечно же, обобщения множественных фактов и индукции, движения знания от отдельного к закономерному. И все это с помощью вербальной коммуникации.

Системогенез учебной и профессиональной деятельности в рамках ВПО может быть обеспечен при условии генерализации содержания дисциплин различных циклов, которые могут быть скомпонованы в модули по принципу объединения сопутствующих, практикоориентированных и когнитивно-коммуникативных модулей вокруг профилирующих модулей и модулей специализации. Именно последние должны регламентировать объем понятий дисциплин сопутствующих модулей (куда включаются и ГСЭ, и ЕН, и ОПД и проч.), а также определять круг умений, сформированных в процессе изучения этих дисциплин. Таким образом, понятия и умения включенные в содержание будут на прямую востребованы образовательным процессом при формировании и становлении профессиональных компетенций, которые, кстати сказать, формируются в основном за счет профилирующих модулей и модулей специализации.

В данном случае хочу сделать оговорку, что я никоим образом не умаляю значимости дисциплин, входящих в сопутствующие модули, практикоориентированные и когнитивно-коммуникативные (без этих модулей подготовка специалиста была бы ущербной, не позволяла бы ему в полной мере не только модифицировать производственную ситуацию, но и элементарно реализовывать свою профессиональную деятельность, чтобы соответствовать требованиям современного производства).

Подводя итог всему вышеизложенному, обращаю внимание на необходимость пересмотра содержания учебных дисциплин, не относящихся к профильным, с целью создания системы приобретения обобщенных специальных знаний из отдельных восприятий разрозненных фактов научных областей сопутствующих дисциплин.

УДК 378.147

МЕТОД ИНТРОСПЕКЦИИ В АСПЕКТЕ СИСТЕМОГЕНЕЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Сорокоумова В.Н.

д.пед.н., профессор кафедры теории и методики русского языка и литературы
ОрГУ (Россия, Орел)

В статье рассматривается проблема вузовской подготовки студентов, у которых отмечается пониженная критичность к себе, что отрицательно сказывается на становлении у них профессиональных компетенций. Автор предлагает решать эту проблему с помощью метода интроспекции.

The problem of high school preparation of students who indicated a reduced critical of themselves, which affects the formation of their professional competencies. The author proposes to solve this problem by using the method of introspection.

Ключевые слова

Профессиональные компетенции, профессиональная деятельность, метод интроспекции, студенческий инфантилизм.

Professional competence, professional activity, the method of introspection, the student's infantilism.

Нынешний студент, бесспорно, хорошо владеющий различными информационными средствами, в большинстве случаев самоуверенный в своих стремлениях, чаще всего редко задумывается о том, каким он будет специалистом. Конечно же, он может, описывая свою будущую деятельность, назвать конечную цель своей карьеры, или же обозначить суть выбранной специальности фразами типа "буду лечить людей", "буду учить детей математике", "буду определять ход маркетинговых операций" и т.д. Однако, редко кто из студентов может дать хотя бы поверхностную оценку собственным действиям как в настоящем, так и в будущем с позиции достаточности необходимых знаний, умений, компетенций. Довольно-таки часто у обучающихся наблюдается внутренняя удовлетворенность своим уровнем образованности. К примеру, в группе студентов — филологов третьего курса из четырнадцати человек ни один не был знаком с романом И. Ильфа и Е. Петрова "Двенадцать стульев" (кстати, когда я решила проверить закравшееся

сомнение относительно незнания современными молодыми людьми советской классики и опросила еще четыре группы студентов — филологов, то из 56 студентов лишь девять сказали, что они читали это произведение; еще четверо с трудом припомнили имя главного героя, однако основную интригу из тех, кто был в теме, смогли сформулировать только трое, один из которых признался, что книгу не читал, но по фильму помнит). Пример с романом И. Ильфа и Е. Петрова не является принципиальным в плане знакомства или незнания студентов — филологов с художественной литературой. Приводимые примеры из классических произведений как отечественной, так и зарубежной литературы во время лекций и практических занятий редко у кого из присутствующих в студенческой аудитории вызывают адекватную реакцию, в основном, судя по реакции слушателей, иллюстрация ни о чем не говорит и не вызывает никаких ассоциаций.

Конечно, данный факт можно просто отнести к невежеству, так широко распространенному среди сегодняшней молодежи, но это не просто недоразвитие в культурном плане. Все гораздо сложнее. Филолог, будущий филолог, не стесняющийся своего культурного, литературного невежества, лишен возможности сформироваться как специалист. Как правило, для подобной аудитории характерно неумение аргументированно рассуждать, делать обобщения, логические переходы от одного предмета к другому, рассматривать единичное в структуре целого и проч., то есть совершать умственные операции. Причем подобное явление в стенах вуза давно перестало быть из ряда вон выходящим, инфантилизм наших студентов мало уже кого удивляет.

Парадоксальность сложившейся ситуации заключается в том, что при сохранении незрелости эмоционально-волевой сферы у таких студентов наблюдается повышенная амбициозность. Бравируя самодостаточностью, студент удовлетворен своим уровнем начитанности, а элементарное незнание необходимого для будущей профессиональной деятельности всегда объясняет нехваткой времени, перегруженностью другими предметами. Все это свидетельствует о пониженной критичности к себе. При этом такой студент всегда категоричен в оценке действий других (сокурсников, преподавателей и т.д.), для него характерна безапелляционность, непримиримость и даже агрессивность по отношению к собеседнику. Такая повышенная требовательность к окружающим в сочетании с пресыщенностью приводит студента к утрате мотивации учения и неприятию будущей трудовой деятельности.

Для борьбы со студенческим инфантилизмом целесообразно использовать метод интроспекции, суть которого заключается в научении студента наблюдать за собственными действиями, давать оценку своей эрудиции, внимательно следить за реакцией окружающих на свои поступки и слова с целью понять причину этой реакции. Построение системы занятий обязательно должно включать различные формы их проведения: от коллективной работы к индивидуальной, а потом вновь к коллективной работе. Но начальная коллективная работа при использовании метода интроспекции ориентирует студента на определение (самого себя) внутри группы. Задания, которые получает каждый из присутствующих, нацеливают на соотнесение позиций всех присутствующих (включая преподавателя), когда студент делает попытку ответить на вопросы "почему последовала такая реакция на мой ответ; почему мой ответ не удовлетворил (удовлетворил) преподавателя, однокурсников".

Первый виток размышлений студента приводит, как правило, сначала к простому недоумению, но чем чаще в заданиях во время коллективной работы по предмету студент делает попытку ответить на эти вопросы, тем быстрее в нем возникнет желание разобраться в данной ситуации.

После того как студент придет к ответу на заданные самому себе вопросы типа "они так реагируют, потому что я этого не знал (не сделал, не учел и т.д.)", к студенту применяется индивидуальная форма работы: каждый из присутствующих должен объяснить, почему он этого не знал, не умел, не учел, а также как это можно исправить и не повторить в дальнейшем. В процессе применения этой формы работы в своих ответах студент должен исключать внешние причины типа "не было времени", "много задали", "было некогда, так как помогал маме, бабушке и т.д.", "не нашел", "устал, потому что всю ночь работал", "не знал задания" и т.д. Подобную работу лучше проводить письменно, так как студент на этом витке использования метода интроспекции при публичном ответе не готов ни к названию истинной причины, ни к способности противостоять общественному мнению конкретной студенческой аудитории. Письменный ответ позволяет студенту в большинстве случаев честнее определить причину.

В дальнейшем можно использовать задание, предлагающее студентам провести сравнительно — сопоставительный анализ его собственных недочетов, ошибок, невежества, которые были обнаружены преподавателем на ранних стадиях обучения предмету. Вот здесь хороший эффект

оказывает подготовленная преподавателем карточка с заданием, где приводится пример с вымышленной фамилией некоего специалиста, обнаруживающего такие же недочеты и примеры невежества, как некогда тот студент, который получил сейчас эту карточку. По прошествии некоторого времени студент, которому свойственен инфантилизм, не сразу распознает "родные" ошибки и примеры невежества, и в характерной манере довольно критично начинает разбирать данную ситуацию. Лучше всего, чтобы данное задание выполнялось устно в присутствии всех участников учебного процесса, так как данный критический анализ позволит присутствующим увидеть несоответствие в оценках выступающего "чужой" деятельности и своей.

Поначалу выступающий нечего не подозревает и не замечает никаких аналогий, но, когда в аудитории все отчетливее проступает реакция присутствующих на двойственность в оценке говорящего, в его речи начинают возникать более длительные паузы, оценочная лексика становится более мягкой, а позиция менее категоричной. Налицо ситуация дискомфорта выступающего. Результатом данного задания является осознание студентом отсутствия единых требований к себе и к другим. Хочу сразу оговориться, что наибольший эффект от подобного задания возникает на занятии только тогда, когда оно используется один раз. Как вариант подобного задания, наряду с ситуацией, представленной на карточке, можно использовать видеозапись либо искусственно созданной подобной ситуации, либо реально происходивших событий. Подобная видеозапись предлагается студенту, который в наибольшей степени соответствует участнику съемки.

Третий виток использования метода интроспекции предполагает вновь введение коллективной работы. Здесь каждый из участников при рассмотрении конкретного предмета изучения получает задание (одинаковое для всех) с предложением улучшить работу коллектива, группы за счет собственного вклада в общее дело. Иными словами, каждый из присутствующих в студенческой группе должен научиться четко формулировать, что именно он может внести в работу всего коллектива, чтобы улучшить общие показатели группы. Как показывает мой личный опыт, данная работа является не только сложной, но и чрезвычайно важной в научении студентов задумываться о будущей своей профессиональной деятельности, потому что профессиональные компетенции, формируемые при изучении различных дисциплин, требуют создания, возникновения, наличия производственной ситуации, которую возможно успешно решить только при содействии всех членов коллектива.

Таким образом, внедрение метода интроспекции в предметную подготовку будущих специалистов нацеливает студентов на углубленное исследование и познание не только собственного уровня образованности и индивидуального развития, но и на возникновение неудовлетворенности и желания совершенствования собственной активности в познании профессиональной деятельности.

УДК 78.05

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

Стефанова А.И.

магистрант I курса по программе «Музыкотерапия в образовании» ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Данная статья раскрывает вопросы о социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, поскольку внутренний мир таких детей весьма сложен. В настоящей статье в необходимом объеме обозначена особенность работы с такими детьми, приведены наиболее распространенные заболевания детей с ограниченными возможностями здоровья, и какое воздействие оказывает музыка на них. Данная работа является интересной разработкой и апробацией педагогических условий социализации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами музыки и может быть использована в практических целях учителями музыки, психологами и руководителями реабилитационных центров.

This article focuses on issues related to socialization of children with disabilities, as the inner world of such children is very complicated. The article indicates the distinctive features of working with these children; and lists the most common diseases of children with disabilities; and what is the impact of music on them. This work is the result of the research and testing of pedagogical aspects of socialization of children with disabilities through music and can be used for practical purposes by music teachers, psychologists and managers of rehabilitation centers.

Ключевые слова

Дети с ограниченными возможностями здоровья, социализация, коррекция, лечение,

реабилитационный центр, музыка.

Children with disabilities, socialization, correction, treatment, rehabilitation center, music.

Актуальность работы обусловлена тем, что дети с проблемами в развитии (проблемы слуха, зрения, речи, задержка психического развития, умственная отсталость, нарушение опорно-двигательного аппарата) требуют особого внимания и особых педагогических средств воспитания и обучения. Главная проблема таких детей - это социализация.

Социализация - самое широкое понятие среди процессов, характеризующих образование личности. Она предполагает не только сознательное усвоение ребенком готовых форм и способов социальной жизни, способов взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптацию к социуму, но и выработку (совместно с взрослыми и сверстниками) собственного социального опыта, ценностных ориентации, своего стиля жизни.

Мы рассмотрели группы детей с ограниченными возможностями здоровья. В каждом заболевании выделены свои особенности. Так, для большинства детей с ДЦП характерна задержка психического развития, незрелость эмоционально-волевой сферы личности ребенка, замедленное формирование высших структур мозга, повышенная впечатлительность и утомляемость, для детей с нарушениями зрения характерны повышенная эмоциональная ранимость, обидчивость, конфликтность, напряженность, неспособность к пониманию эмоционального состояния партнера по общению и адекватному самовыражению; при неполноценной речевой деятельности отмечается недостаточная устойчивость внимания, снижена вербальная память, плохая сформированность сенсорной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер.

Музыка занимает важное место в системе всестороннего воспитания личности. Она обладает неисчерпаемыми возможностями воздействия на внутренний мир ребенка, на формирование его нравственно-этических основ, на физическое развитие, а значит, на становление личности в целом. Играет значительную роль в коррекционно-направленном процессе обучения и воспитания детей с проблемами физического развития. Процесс социализации таких детей проходит эффективно, если: будут созданы условия комфортной и безопасной среды через снятие раздражающих факторов; обеспечен подбор музыки, расширяющий спектр эмоциональных переживаний детей; создать ситуации музыкально-коммуникативного общения.

Музыкальная деятельность, формируя практические умения в музыкальном искусстве (в восприятии, пении, движении под музыку, игре на инструментах), обеспечивает коррекцию одновременно развития коммуникативных основ, информационно-познавательных потребностей ребенка, а также корректирует развитие культуры тела как носителя не только социальных, но и эстетических и художественных функций.

С медицинской точки зрения, музыка положительно влияет на различные системы организма человека: сердечно-сосудистую, двигательную, дыхательную, центральную нервную. Эмоционально воздействуя на ребенка, музыка способствует регуляции его психоэмоционального состояния, оказывает лечебное воздействие, активизирует резервные силы организма.

Психологическое воздействие музыки корректирует нарушения познавательной, эмоционально-личностной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья, где важное место занимает расширение социального опыта детей, умение адекватно общаться, взаимодействовать в совместной деятельности со сверстниками и взрослыми.

Мы говорим о детях с ограниченными возможностями здоровья, но благодаря музыке их возможности становятся неограниченными для самовыражения, самореализации в творчестве, познании мира и в утверждении своего Я. Играя на музыкальных инструментах, танцуя, исполняя вокальные произведения таким детям легче общаться с людьми разных возрастных категорий на любом этапе формирования своей личности. Это и есть социально-педагогическое воздействие музыки на ребенка.

Базой нашего исследования является ГОУ ЯО "Центр помощи детям". Мы выяснили, что групповые занятия музыкой в процессе социализации детей с ограниченными возможностями здоровья необходимы как способ эмоционального воздействия на ребенка с целью коррекции имеющихся физических и умственных отклонений, как способ невербальной коммуникации, а также как один из возможных способов познания мира. Музыка может быть включена в индивидуальную программу развития таких детей в сочетании с другими видами коррекционной работы и с успехом использоваться в учреждениях социальной сферы.

Мы провели цикл музыкальных занятий, на которых дети слушали классическую музыку, а затем, продолжая слушать, начинали танцевать (пластически интонировать музыку), чтобы

почувствовать ее характер, передать свои чувства, свое отношение к музыкальному произведению. Для создания эмоционально комфортной среды, дети пели хором, так как во время совместного пения происходит единение, дети становятся спокойнее и увереннее в себе. Во время занятия дети играли на шумовых музыкальных инструментах, договаривались об особенностях оркестровки музыкального произведения и выборе солирующего музыкального инструмента. Кроме развития навыков коммуникативного взаимодействия, умения работать в группе, инструментальное музицирование способствует развитию мелкой моторики, улучшает музыкально-ритмическое чувство детей.

После проведенного занятия эмоционально-психологическое состояние детей поменялось в лучшую сторону, наметились положительные сдвиги в их поведении и настроении. Если в начале экспериментальной работы дети долго не могли включиться в процесс общения, плохо понимали друг друга и педагога, их коммуникативные действия отличались беспорядочностью, ими не учитывались личностные и эмоциональные особенности друг друга, то к концу работы они легко вступали в контакт со сверстниками и педагогом, внимательно выслушивали собеседника, согласовали собственные действия с интересами друг друга. Таким образом, социализации детей с ограниченными возможностями здоровья может проходить успешнее, если использовать музыкальную деятельность, в том числе пение, слушание классической музыки, инструментальное музицирование.

Библиографический список.

1. Жиганова, К. С. Музыкотерапия в образовании [Текст]: метод. рекомендации. / К. С. Жиганова, О. М. Фалетрова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. - 47 с.
2. Кашенко, В. П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков [Текст] : учеб. пособие для пед. вузов / В. П. Кашенко. - 4-е изд, стер. - М.: Академия, 2010. - 304 с.
3. Мамайчук, И. И. Социально-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями [Текст] / И. И. Мамайчук. - СПб.: Речь, 2009. - 180 с.
4. Петрушин, В. И. Музыкальная психология [Текст]: учебн. пособие для студентов сред. и высш. муз. учеб. заведений / В. И. Петрушин. - М.: Академический проспект; Гаудеамус, 2009. - 400 с.
5. Фалетрова, О. М. Музыка как средство психолого-педагогической коррекции [Текст]: учебно-методическое пособие. / О. М. Фалетрова - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. - 143 с.

УДК 159.9

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ: ПРОБЛЕМЫ И РЕАЛИИ

Субботина Л.Ю.

д.пс.н., профессор кафедры психологии труда и организационной психологии
факультет психологии ЯрГУ (Россия, Ярославль)

Современной тенденцией общества является усиление требований к качеству профессиональной подготовки. Психологический анализ обучения и применение в его реализации системного подхода выступает определяющим фактором эффективности учебной структуры. Индивидуальный подход выступает определяющим при формировании компетенций.

The current trend of society shows the increasing demand for quality of professional training. Psychological analysis of learning and use of the system approach in its implementation is the determining factor of the effectiveness of educational structure. Individual approach is the main factor in the formation skills.

Ключевые слова

Психологическая система деятельности, профессиональная подготовка, системный подход, профессионализация, индивидуальный подход.

Psychological working system, professional training, systematic approach, professionalisation, individual approach.

Профессиональная подготовка включает, прежде всего, профессиональное обучение, как социально организованную систему обучения конкретной профессии. В ходе профессионального обучения осуществляется активное взаимодействие людей, посредством которого воспроизводится и усваивается профессиональная деятельность. Основная задача профессионального обучения - сформировать личность профессионала. В самом общем виде она включает следующие аспекты:

1) Систему знаний, умений и навыков по данной профессии.

2) Систему профессионально важных качеств, обеспечивающих использование знаний, умений и навыков.

3) Систему мотивации на деятельность, включающую эмоциональный, научно-познавательный и нравственно-оценочный компоненты.

Формирование указанных аспектов требует современного научно-обоснованного подхода к организации обучения. Одним из наиболее перспективным в анализе и формировании системы учения является системный подход [2; 7]. Системный подход позволяет подойти к формированию учебной деятельности в аспекте управления.

Но управление учебной деятельностью в свою очередь предполагает такую организацию учебы, которая позволит без насильного давления осуществлять взаимодействие педагога и студента в направлении достижения *единой* цели - формирования требуемых профессиональных компетенций у студента. Т.е. обучение должно выступать как *совместная* деятельность.

К сожалению, большинство современных предметных стандартов реализуются в рамках информационной модели, которая ориентирует деятельность студентов на следующие направления: принять информацию, переработать ее, продемонстрировать степень ее освоения. Подобная модель способствующая развитию пассивности студента и формированию мотивов «избегания неудачи», направлена главным образом на приобретение необходимых знаний и слабо нацелена на формирование психологической готовности к профессиональной деятельности. Здесь реализация учебной деятельности в основном идет однонаправлено: от педагога к студенту и эффект собственно совместной деятельности сведен до минимума. Нам кажется, что это *первая* проблема современной подготовки в ВУЗе.

Доказательством данного утверждения служит наше мониторинговое исследование, проводимое в течение последних пятнадцати лет на факультете психологии Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова. Для этого была разработана специальная анкета оценки учебного процесса студентами. Особенно наглядно информационная модель проявляется в лекционной работе. На вопрос «Какие формы повышения профессиональных знаний и навыков, с Вашей точки зрения, наиболее продуктивны?» мы получили следующую картину предпочитаемых форм организации учебного процесса (рисунок 1).

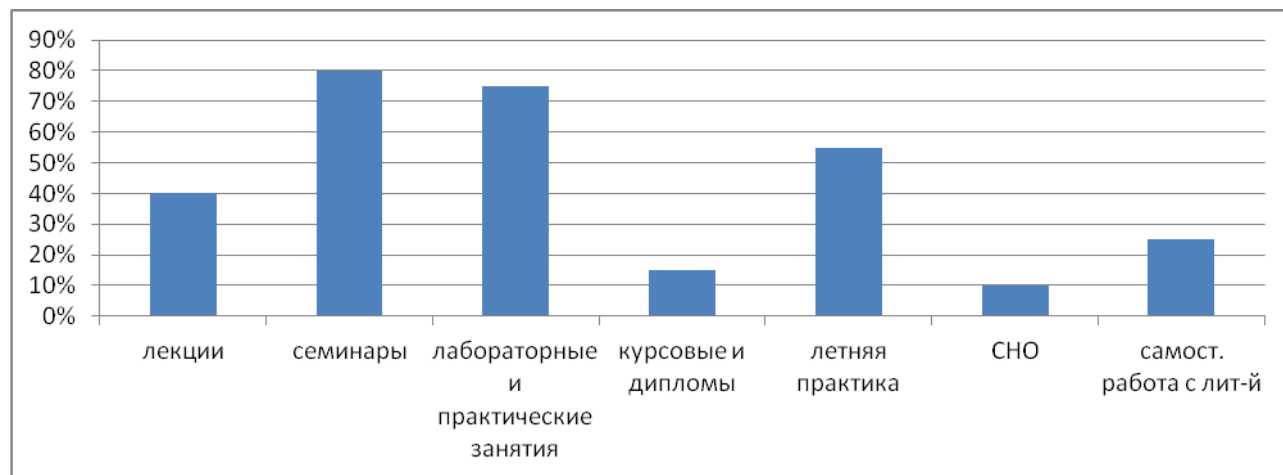


Рисунок 1. Пропорциональная ценность разных форм занятий у студентов факультета

Основными формами эффективной работы, поддерживающими высокую мотивацию, являются *практические занятия* (семинары, лабораторные, практика). *Лекции* занимают далеко не доминирующее положение в общей структуре занятий, хотя с точки зрения преподавателей они являются наиболее содержательной методической формой. Парадоксальным является низкий рейтинг у *курсовых* и *дипломных* работ, которые обладают и высоким практическим и творческим потенциалом. Следовательно, *организация работы над курсовыми и дипломами неэффективна*, и они не выполняют в полной мере свои обучающие функции.

Противопоставлена информационной - компетентностная модель. В рамках требований компетентностной модели, только информационная организация обучения непродуктивна и однобоко позволяет реализовать системный подход. Компетентностная модель обучения включает следующие составляющие.

- 1) Набор компетентностей полноценно охватывающих весь спектр необходимых требований к специалисту.
- 2) Перечень индикаторов для каждой компетенции.
- 3) Необходимый инструментарий для измерения уровня сформированности каждой компетенции.
- 4) Качественную характеристику показателей уровня подготовки профессионала на каждом этапе профессионализации и формирования необходимых компетентностей.

Реализация компетентностной модели предполагает решение важнейшей задачи - формирование личности профессионала. И это *вторая* проблема современной профессиональной подготовки. Мы используем компетентностную модель, но подготовленные в ее рамках специалисты часто не устраивают работодателя. Мы считаем, что корни этой проблемы в недоработке компонентов компетентностной модели для конкретных учебных программ, ориентированных на формирование компетентностей.

Подготовка специалистов в отечественной практике традиционно более теоретизированная чем практически ориентирована. Поэтому специалисты, вышедшие из стен ВУЗа, нуждаются в существенном адаптационном периоде на реальном рабочем месте. Однако работодатели не приветствуют такую ситуацию и предпочитают брать специалистов «с опытом работы по специальности». Это является по нашему опыту *третьей* проблемой профессионального обучения.

Указанные проблемы не являются новыми. Они очевидны и постоянно находятся в поле внимания методической структуры высшей школы. Попытки, в разной степени эффективности, решить данные проблемы предпринимались неоднократно. Внедрение компетентностного подхода - одна из них. Но тем, ни менее острота данных проблем не исчезла.

Примером реализации системного подхода и компетентностной модели является организация образования в Сингапуре. Она сейчас позиционируется, как одна из самых передовых систем профессиональной подготовки [3]. Проамериканская ориентация сингапурской системы дополнена использованием принципов конфуцианской философии и включает следующие базовые позиции: непрерывность образования; гуманистическая ориентация; прагматизм получаемых знаний; многопрофильность обучения (популярно второе образование); включение владения профессией в систему личностного мировоззрения; поиск в профессии истинного призвания.

Сингапурская система высшего образования позволяет получить высококвалифицированных специалистов, карьерно-ориентированных, способных качественно выполнять профессиональные задачи с самого начала трудовой деятельности практически без адаптационного периода. По сути, эта организация обучения снимает или значительно уменьшает перечисленные выше проблемы.

Специалист сингапурского высшего образования отличается глубокими знаниями и практическими умениями в своей профессиональной отрасли практически с самого начала трудовой деятельности. Для него характерна не только высокая квалификация, но и чрезвычайная ответственность за результат своего труда, трудолюбие, высокая степень удовлетворенности своей деятельностью, внимание к деталям, так называемая «победная философия», т.е. стремление преодолеть все преграды в достижении качественного результата и, конечно, высокая мотивация к учебе и труду [3]. По сути это ярко выраженный феномен слияния личности с профессией. Профессиональная подготовка в учебных заведениях Сингапура реализует механизм формирования личности профессионала.

Как показывает анализ организации системы сингапурского образования - она основывается на строгом системном подходе. Таким образом, в масштабе целой страны показана эффективность такого подхода. Однако для такой масштабной реализации необходимы серьезные теоретические разработки основ данной системы.

Отечественная психология располагает мощными методологическими основаниями для реализации системного подхода и компетентностной модели (Б.Г.Ананьев, Б.Ф. Ломов, А.Н.Леонтьев, А.В.Карпов, В.Д.Шадриков). Много сделано и в плане психологического анализа закономерностей и механизмов профессионального становления личности (Е. А.Климов, К.К.Платонов, Ю.П.Поваренков, В.Д. Шадриков). Краеугольное значение в плане решения практических задач профессионального обучения имеет разработка понятия «психологическая система деятельности». Принципиальная функция подготовки современного специалиста - формирование системы знаний, умений и навыков на уровне личности. Системная представленность элементов практического опыта на этапе окончания профессиональной подготовки позволяет свести до минимума период адаптации молодого специалиста в реальной трудовой деятельности [2].

С позиций системного подхода отдельные психические компоненты в деятельности

выступают в виде целостного образования, организованного в плане выполнения функций конкретной деятельности в форме психологической системы деятельности [1]. В процессе обучения усваиваются элементы индивидуального опыта в форме знаний, умений и навыков. В итоге у учащегося формируется психологическая система будущей профессиональной деятельности. Психологическая система деятельности включает формирование и осознание целей и задач профессиональной деятельности, информационной базы деятельности, усвоение ее операционального состава, формирование системы психологических качеств, необходимых для осуществления этой деятельности, и, наконец, определенной нейрофизиологической базы.

Мы попытались рассмотреть формирование личности профессионала на примере обучения психологов-специалистов. В ходе освоения профессии психолога на факультете психологии ЯрГУ у студентов происходит формирование психологической системы деятельности, включающее ряд этапов профессионализации и соответствующей системы профессионально-важных качеств. В исследовании хода профессионализации психолога было подтверждено наличие четырех этапов профессионализации, соответственно теории ПАД [8].

В нашем исследовании мы вскрыли содержательный аспект этих этапов и выявили реальную картину становления психолога профессионала на факультете ЯрГУ. Первый этап *вхождения в деятельность* (1 курс) включает формирование первоначального представления о профессии, об основных направлениях деятельности психолога (введение в профессию). Ведущими качествами выступают те, которые связаны с усвоением и накоплением знаний: аналитико-синтетическое мышление, долговременная память и восприятие. Студент учится записывать лекций, писать конспекты, пользоваться учебной литературой, библиотекой. Актуализируются и личностные качества: адаптивность к учебной деятельности, коммуникабельность, стрессоустойчивость, самоконтроль, самообладание, открытость новому опыту, умение планировать свое время.

Первичная профессионализация (2 курс) связана с приобретением студентом-психологом первичного профессионального опыта. Начинают развиваться ведущие ПВК, но пока не связанные в систему, что соответствует закономерности гетерохронности, определенной в теории системогенеза как базовой [6]. Возрастает роль качеств, которые ответственны за прием и переработку информации. Деятельность учащегося приобретает черты индивидуального способа выполнения. Приобретаются навыки: умение писать конспекты, лекции; умение работать с литературой; умение подготовить и провести эксперимент, умение интерпретировать полученные результаты, навык публичных выступлений. ПВК: организаторские способности, стрессоустойчивость, рефлексивность, креативность, вербальные способности, стремление к саморазвитию.

Этап *стабилизации* (3 - 4 курс) направлен на углубление в специфику профессии. Студент самоопределяется в профессиональных интересах и предпочтениях. Осуществляется выбор специализации, сферы деятельности. Активизированы следующие ПВК: аналитическое, абстрактное мышление, наблюдательность, репродуктивное воображение, систематизация, инициативность, решительность. Формируется система способностей, включающая: вербальные способности, способность к рефлексии, коммуникативные способности, организаторские способности. На операциональном уровне зафиксированы навыки психодиагностики, умение формировать практические рекомендации. Происходит накопление методического арсенала психолога.

Вторичная профессионализация (4 - 5 курс) выступает завершающим периодом формирования профессиональной основы на этапе обучения психолога. Система ПВК приобретает специфичный для данной деятельности и данной личности характер. Весь этап направлен на обобщение полученных знаний, умений и навыков, которые были получены на предыдущих этапах профессиональной подготовки. Выраженные навыки и качества - это систематизация и интеграция полученных знаний; умение использовать на их на практике, открытость новому опыту, креативность, ответственность, стремление к личностному и профессиональному росту, уверенность в себе. С учетом перехода на бакалавриат, вторичная профессионализация будет захватывать только один год. Следовательно, есть основания предполагать, что данный этап не будет сформирован полностью и продолжится в реальной трудовой деятельности, усиливая адаптационный период.

Окончание профессионального обучения характеризуется прохождением всех этапов профессионализации и сформированностью профессиональных способностей психолога.

Но при включении всех этих механизмов мы, все же, выпускаем очень незначительное число специалистов, готовых сразу же квалифицированно выполнять работу. У многих неплохая в целом база знаний и умений не подкреплена в должной мере практическим опытом, который они приобретают в ходе собственно работы. Это создает особую форму напряжения, стресса с появлением эффекта неуверенности в себе и разочарования в выбранной профессии. На примере

обучения медиков мы доказали наличие психического выгорания уже на 4-5 курсах (исследование 2013-2014 гг.). Некоторые выпускники после окончания ВУЗа вообще не идут в сферу профессиональной психологии.

Для выяснения причин подобного поведения мы провели исследование мотивации студентов психологов [9]. На факультете психологии тенденция снижения и деформации мотивации к обучению проявляется, к сожалению, ярко. На это указывает постоянно возникающая необходимость изыскивать меры воздействия на студентов по повышению учебной дисциплины, уменьшению пропусков занятий, снижению количества «задолженников» и т.д. Следовательно, работа в этом направлении является одним из основных направлений деканата, кафедр и преподавателей.

В рамках исследовательской работы был проведен анализ профессиональной мотивации студентов факультета с помощью разработанной оригинальной анкеты «Выявление ведущих мотивов и оценок учебного процесса». В качестве респондентов выступили студенты 1 - 4 курсов. Анализ мотивационной сферы студентов факультета и оценки учебного процесса на факультете позволяет сделать ряд выводов.

Анализ профессиональных мотивов показал, что они различны по своему строению: есть студенты, у которых преобладает один мотив (22 %) - неустойчивое желание заниматься психологической деятельностью; другие (52 %) два мотива: устойчивое желание заниматься психологической деятельностью и склонность к работе с людьми; третьи (26 %) - желание заниматься профессионально психологической деятельностью, склонность к работе с людьми, интерес к специальному учебному предмету и намерение использовать полученные знания. Все эти структуры мотивов непосредственно связаны с выполнением учебной деятельности и организацией учебного процесса.

В целом студенты имеют четкое, но несколько противоречивое мнение об организации учебного процесса на факультете, что отражается на их профессиональной мотивации (например, негативная оценка роли НСО сочетается с интересом к кружковой работе; низкая оценка материалов учебника и использование последних как основного источника подготовки на экзамене; стремление получить больше знаний с игнорированием фактора учебной дисциплины и т.д.).

Прежде всего, следует отметить, что для очень многих студентов базовым мотивом обучения психологии является *возможность разрешения собственных проблем*. Интерес представляет проекция студентами роли преподавателей на себя. Из этой информации можно сделать вывод, что хотели бы видеть студенты *в деятельности преподавателей* в наибольшей степени: стимуляция самостоятельности мышления, инициативности, ответственности, повышение качества профессиональных знаний. Требование дисциплины находится на седьмом месте.

Учебный процесс во всех своих проявлениях реализуется исключительно психологической системой деятельности. В рамках психологической системы деятельности происходит перестройка индивидуальных качеств личности путем их построения, переструктурирования, исходя из мотивов, целей, условий деятельности. Собственно так и происходит накопление индивидуального опыта, формирование знаний и развитие личности учащегося. Важнейшей задачей организации обучения является согласование формирования когнитивных структур в зависимости от требований будущей профессиональной деятельности и мотивационного компонента [4]. Тенденции к узкой специализации и ориентация на формирование личности профессионала, характерные для современного этапа развития профессионального обучения, также породили резкое повышение требований в области индивидуального подхода в специальном образовании. Для профессий, объектом воздействия в которых является другой человек (типа «человек-человек») это требование трансформировалось в принцип личностно-ориентированного обучения. Личностно-ориентированная подготовка - это индивидуальный подход в современном обучении [5].

При подготовке профессиональных психологов всегда возникает проблема вместить большой объем информации, необходимой психологу, в весьма ограниченное число учебных часов. Частичное смягчение ситуации достигается использованием индивидуальных форм работы преподавателя со студентами. Кстати, если обратиться к опыту образования в Сингапуре, то там студент проводит более 1000 часов в год в общении с педагогом. Лабораторные работы, коллоквиумы, работа в библиотеке все это при непосредственном контроле высококвалифицированного педагога [3]. Индивидуальные формы работы обладают тем плюсом, что позволяют осуществлять более тесное взаимодействие со студентом, учет его личных особенностей восприятия информации, объема знаний, индивидуальных точек зрения на тот или иной вопрос. В итоге обучения студент-психолог не только приобретает необходимые знания, но и обогащает свой личный опыт новыми элементами поведения, которые органично встроены в его личностную структуру. Изменения в индивидуальном

опыте студента направлены на формирование у него новых системных качеств, обуславливающих целостное поведение в ситуации общения и профессиональной деятельности. Полученный профессиональный портрет студента психолога ЯрГУ позволяет сделать заключение о конструктивности использования системного подхода В.Д.Шадрикова в области обучения и возможностях объективации диагностики уровня профессионализации психолога и научного формирования системы подготовки. Но говоря о формировании личности профессионала, на первое место выступает индивидуальный подход в обучении. Следовательно, основной вывод нашего анализа развивать методические формы обучения, реализующие индивидуальный подход.

Библиографический список.

1. Карпов А.В. О метасистемном подходе в психологии// Труды ярославского методологического семинара. Т.2, Ярославль, 2004. С. 21 - 39.
2. Карпов А.В. Психологический анализ трудовой деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 1988.
3. Сигов Ю. Сингапур. - 3-е изд. - М.: Альпина-нон-фикшн. 2015.
4. Шадриков В.Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения Ярославль, ЯрГУ, 1981.
5. Шадриков В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения. М.: Логос, 2003.
6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности М.: Наука, 1982.
7. Шадриков В.Д. Психология производственного обучения. Ярославль, ЯрГУ, 1976.
8. Шадриков В.Д. Психология производственного обучения. Ярославль, ЯрГУ, 1974.
9. Subbotina L.Y. Study motivation during the job learning (Учебная мотивация при освоении профессии) / Japanese Educational and Scientific Review, 2015, No.1. (9) (January-June). Volume XI. «Tokyo University Press», 2015. - 621 p. - Proceedings of the Journal are located in the Databases - С.403-407.

Работа выполнена при финансовой поддержке проект №25.2356.2014К в рамках проектной части государственного задания на НИР ВУЗу.

УДК 159.9

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Суворова Г.М.

к.пед.н., доцент кафедры безопасности жизнедеятельности ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье раскрыты условия формирования компетенций бакалавров при изучении безопасности. В качестве методической основы были использованы программы по изучению личности. Использование личностно-деятельностного подхода к исследованию условий формирования компетенций бакалавров при изучении безопасности обеспечивает регулирование процесса их функционирования с учетом влияния поведение субъектов образования как явных, так и скрытых, неосознаваемых субъектами контекстов. В любой профессиональной деятельности человека может возникнуть опасная ситуация для личности, которая исходит из среды обитания, социума, вида деятельности, а также и от самого человека, имеющего индивидуальные психофизиологические особенности. Как отреагирует организм конкретного человека при опасной ситуации в той, или иной деятельности, во многом зависит от его психофизиологических свойств, а также от степени профессиональной подготовленности или компетентности.

In the article the conditions of formation of competences of bachelors in the study of security. As a methodological framework programmes were used for the study of personality. The use of personal-activity approach to the study of the conditions of formation of competences of bachelors in the study of security provides for the regulation of the process of their functioning with the influence of the behavior of the subjects of education both overt and hidden, and the unconscious actors contexts. In any professional activity of a person may be a dangerous situation for the individual, which comes from the environment, society, activity, and also from the man himself, having individual psychophysiological features. As the body will react a particular person in a dangerous situation in one or another activity, largely depends on its physiological properties, but also on the degree of proficiency or competence.

Ключевые слова

Условия, бакалавр, формирование, профессиональные компетенции, безопасность, компоненты: целевой, мотивационный, содержательный, коммуникативный, процессуальный, корректировочно-

оценочный.

Conditions, bachelor, formation, professional competency, safety, components: target, motivational, informative, communicative, procedural, corrective and evaluation.

При формировании компетенций бакалавров по безопасности в процессе подготовки бакалавров направления «Педагогическое образование» (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности - физкультурное образование» определены следующие компоненты: целевой, мотивационный, содержательный, коммуникативный, процессуальный, корректировочно-оценочный. В любой профессиональной деятельности человека может возникнуть опасная ситуация для личности, которая исходит из среды обитания, социума, вида деятельности, а также и от самого человека, имеющего индивидуальные психофизиологические особенности. Как отреагирует организм конкретного человека при опасной ситуации в той, или иной деятельности, во многом зависит от его психофизиологических свойств, а также от степени профессиональной подготовленности или компетентности.

Для формирования компетенций как «способности использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач» в Ресурсном центре ЯГПУ в феврале 2015 года было проведено констатирующее исследование состояния индивидуальных психофизиологических особенностей среди бакалавров кафедры безопасности жизнедеятельности второго курса специальности «Образование в области безопасности жизнедеятельности - физкультурное образование».

Результаты тестирования выявили, что все студенты имеют выраженную направленность к профессии в безопасности жизнедеятельности и к выполнению рискованной деятельности, однако требуется развивать специальные профессиональные компетенции. Компетенции дисциплины «Психологическая безопасность» направлены на определение взаимосвязи между психологической безопасностью и профессиональной компетентностью бакалавра педагогического вуза. Если общекультурные компетенции есть «внутренняя среда личности», то профессиональные компетенции в системе «человек - человек, человек - опасность, человек - безопасность» есть навыки безопасности для решения профессиональных задач. При соблюдении принципов безопасности человека в среде его обитания умение предвидеть последствия взаимодействия человека в опасных ситуациях разного характера. Способность самостоятельно принимать решения субъекта образования, управлять командой и процессом факторов «риска» безопасности. Специфика дисциплины «Психологическая безопасность» задана содержанием программы и профессиональными компетенциям будущих специалистов, в которые включены вопросы управления личной психологической безопасностью в профессиональной педагогической деятельности, оказание психологической помощи при чрезвычайных и экстремальных ситуациях.

Цель исследования - выявление условий формирования компетенции «осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности». Задачи исследования: изучить ценностные основы профессиональной деятельности учителя по безопасности; применить методики тестирования для бакалавров второго курса кафедры безопасности жизнедеятельности по формированию профессиональных компетенций; выявить, при каких условиях будут сформированы профессиональные компетенции. Аудиторный процесс обучения, состоящий из посещения лекций, активной самостоятельной работы на практических занятиях и семинарах, оформления записей, и экскурсии в музей анатомии, показал, что у 98 % бакалавров есть ответственное отношение к освоению содержания дисциплины «Психологическая безопасность».

Во время занятий на базе областной научной библиотеки имени Н.А. Некрасова внимание бакалавров было направлено на формирование умений использовать различные источники информации в учебном процессе в комплексе заданий: исследование видов защиты у подростков; безопасность в педагогической деятельности; особенности безопасности в образовательном учреждении; условия формирования безопасности; социальная психологическая защита; культура безопасности личности; изучение гендерной психологической безопасности подростков. В апреле 2015 года проведено тестирование профессиональных компетенций по безопасности среди 25 бакалавров второго курса по 109 вопросам. Результаты тестирования бакалавров составили четыре группы: 51 % справились с тестами на оценку «хорошо», 17 %, - на «отлично», 25 % - на оценку «удовлетворительно», а 7% - на оценку «неудовлетворительно». По вопросам развития профессиональной компетенции применялся метод групповой дискуссии на последующих

практических занятиях, а затем в мае 2015 года проведено повторное тестирование, где не было выявлено «неудовлетворительных» оценок.

Следующее исследование сформированности профессиональных компетентностей по безопасности проводилось в форме анкетирования среди бакалавров очного и заочного отделения. В анкетирование были включены вопросы, которые затрагивают не только заинтересованность бакалавров данным предметом, его методами, условиями эффективности преподавания, но и исследование профессиональных компетенций бакалавров. Анализ результатов анкетирования показал ряд особенностей как недостаточная готовность бакалавров к изучению базовых вопросов дисциплины «Психологическая безопасность». Для развития готовности изучения безопасности проводятся практические занятия на тему «Основные процессы, свойства, строение, определяющие деятельность мозга» проводятся на базе кафедры нормальной анатомии в Ярославском государственном медицинском университете, что формирует целостное представление о взаимосвязи между строением мозга и поведением человека.

При изучении теоретических вопросов по безопасности бакалавры должны овладеть определениями, терминами, закономерностями, теориями, концепциями в системе, что проявляется во время выступлений на практических занятиях, в докладах по теме курсовой работы и во время итоговой аттестации. Полученная информация и знания не являются однозначными, чтобы информация стала знанием, ее надо сначала обработать (получить, отсортировать, проанализировать, интегрировать, и сохранить), для этого требуется время. Отмечено, что некоторые бакалавры склонны принимать единичные сигналы информации, когда нет времени, энергии или познавательных ресурсов, чтобы провести глубокий - исчерпывающий анализ ситуации. Развитие способности обрабатывать информацию в систему знаний позволяет бакалаврам успешно проходить все виды аттестации. Во время заслушивания курсовых работ бакалавры включаются в исследовательскую работу, и вносят предложения, связанные с методиками по безопасности. Другой особенностью, которая значительно повышает значимость дисциплины «Психологическая безопасность», становится выполнение студентами индивидуальных исследований во время педагогической практики. Выводы. При исследовании формирования компетенций бакалавров во время изучения дисциплины «Психологическая безопасность» выявлены следующие условия, состоящие из компонентов, а также прямых и обратных взаимосвязей между преподавателем и бакалаврами с применением различных современных технологий, видов и форм взаимодействия. Вместе с тем выявлено, что бакалавры понимают значимость и актуальность формирования компетентностей проявляют интерес к деятельности в области безопасности.

Системообразующими условиями формирования компетенций бакалавров по направлению «Педагогическое образование» (профиль Образование в области безопасности жизнедеятельности - физкультурное образование) являются дидактические принципы, определяющие структуру и содержание компетенций и методические принципы определяющие процесс формирования компетенций бакалавров. Эффективность формирования компетенций возрастает при следующих условиях: обоснованном отборе содержания учебного материала дисциплины; комплексности методов, методических приемов и средств в процессе обучения.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ,
НЕРЕАЛИЗОВАННЫХ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ****Сушков И.Р.**

д.пс.н., профессор, зав. кафедрой социальной психологии ИвГУ (Россия, Иваново)

Козлова Н.С.

к.пс.н., доцент кафедры психологии ИвГУ (Россия, Иваново)

Статья посвящена специфике личности в процессе ее самореализации в профессиональной сфере. Акцент делается на психологических чертах тех, кто ощущает затруднения в раскрытия потенциала в данной области. Также рассматриваются социально-демографические особенности подобных лиц. Кроме этого анализируются отдельные характеристики самого процесса профессиональной самореализации.

In this article we study the specifics of the person's professional self-realization. We emphasize the psychological traits of those people who experience difficulties in fulfilling their potential in this area. We also consider the social-demographic characteristics of those people and analyze certain aspects of the professional self-realization process itself.

Ключевые слова

Самореализация, восприятие реализованности, личностный потенциал, профессиональная деятельность, «ошибочный путь», психологические и социально-демографические особенности личности.

Self-realization, perceived self-realization, personal potential, professional activity, "wrong way", personal psychological and social-demographical characteristics.

Проблема самореализации, и особенно в профессиональной сфере, остается в центре внимания отечественных психологов долгое время. Фундаментальными работами в данной области можно считать труды Ю.П. Поваренкова, В.Д. Шадрикова и Л.А. Коростылевой [6; 7; 4].

Так, в монографии «Проблемы системогенеза профессиональной деятельности» В.Д. Шадриков представляет базовую схему и структуру анализа профессиональной деятельности, на которую будут опираться многие авторы, работающие в данном направлении. Кроме этого заслугой автора является разработка системогенетического метода исследования профессиональной деятельности [7].

В работах Ю.П. Поваренкова представлены как единицы периодизации профессионального становления личности, так и система внутренних и внешних факторов, детерминирующих данный процесс. Также определяются критерии профессиональной продуктивности, идентичности и зрелости [6].

У Л.А. Коростылевой подробно рассматривается само понятие профессиональной самореализации, определяются детерминанты и генезис затруднений самореализации личности в профессиональной сфере. Кроме этого, автор четко определяет личностные черты лица, имеющего затруднения в раскрытии потенциала в данной сфере [4].

Анализ данного вопроса также представлен в недавних работах И.В. Костакова и С.С. Белоусова (Григорьева) [5]. Стоит отметить исследования связи самореализации в профессиональной сфере с психологическим здоровьем, проведенное Ю.П. Зинченко и И.С. Бусыгиной [1].

Нами также затрагивался вопрос о профессиональной самореализации, рассматриваемый в контексте сравнения с другими сферами раскрытия личностного потенциала [2].

В данной же работе мы бы хотели рассмотреть обратную сторону проблемы, то есть особенности лиц, которые воспринимают себя нереализованными в сфере профессиональной деятельности.

В результате проведенного исследования, мы выявили, что те, кто характеризуется ощущением нереализованности в данной области, не отличаются умением распознавать эмоции других ($r=0,18$, при $p \leq 0,01$). У них снижен социальный самоконтроль ($r=0,21$, при $p \leq 0,01$). Любые свои успехи и достижения они не ставят себе в заслугу ($r=0,21$, при $p \leq 0,01$). Более того, на такое чувство влияет и уровень мотива достижения, который у таких людей приобретает формы избегания неудач ($r= -0,17$, при $p \leq 0,01$).

Также отметим, что недостаточно полное раскрытие своих профессиональных способностей приводит к снижению степени осмысленности целей и жизни в целом ($r= -0,20$, при $p \leq 0,01$ и $r= -0,22$, при $p \leq 0,01$ соответственно).

Такие лица считают, что не обладают высокоразвитыми коммуникативными способностями ($r=0,13$, при $p \leq 0,05$), а также творческими ($r=0,21$, при $p \leq 0,01$). При этом такая низкая субъективная оценка совпадает с объективными показателями тестовых измерений. А вот свои организаторские качества ($r= -0,20$, при $p \leq 0,01$) и умственные способности ($r= -0,14$, при $p \leq 0,05$) они недооценивают.

Неудовлетворенность реализацией в профессиональной области детерминирована и социально-демографическими особенностями. Прежде всего это возраст и уровень образования ($r=0,33$, при $p \leq 0,01$ и $r=0,23$, при $p \leq 0,01$). Чем моложе человек и чем ниже его образованность, тем менее реализованным он будет ощущать себя в данной сфере. Так же восприятие успешности раскрытия профессионального потенциала связана и с семейным положением личности: респондентам, не состоящим в браке ($r=0,26$, при $p \leq 0,01$) и проживающим совместно с родителями ($r=0,20$, при $p \leq 0,01$), а также не имеющим собственных детей, такое чувство более характерно ($r=0,23$, при $p \leq 0,01$ соответственно). То есть в целом нереализованными являются именно молодые люди, не вступившие в полной мере во «взрослую жизнь». И именно это должно привлекать внимания психологов, способных оказать сопровождение именно в этот период.

Таким образом, можем предположить, что чувство реализованности возрастает с упрочнением своего места в социальной структуре в целом, а не только в профессиональной сфере.

Это подтверждается фактом того, что негативное переживание своих достижений в этой сфере коррелирует со степенью активности личности в общественной жизни: чем менее лицо занято в подобного рода деятельности, тем менее реализованными оно себя чувствует в профессиональном аспекте ($r=0,20$, при $p \leq 0,01$). В то же время наблюдается и отсутствие референтных лиц ($r=0,19$, при $p \leq 0,01$).

Также хотелось остановиться на рассмотрении специфики самого процесса самореализации у тех, кто не состоялся в профессиональной сфере. Так, таким лицам препятствуют реализации следующие факторы: та работа, которая есть на данный момент ($r=0,22$, при $p \leq 0,01$), интимные отношения ($r=0,21$, при $p \leq 0,01$), способ проведения досуга ($r=0,25$, при $p \leq 0,01$), взаимоотношения с друзьями ($r=0,22$, при $p \leq 0,01$) и коллегами ($r=0,22$, при $p \leq 0,01$), а также их материальное положение ($r=0,22$, при $p \leq 0,01$) и жилищные условия ($r=0,20$, при $p \leq 0,01$). В итоге мы видим очень сильную и развитую внешнюю атрибуцию проблем в профессиональной реализации. И чувство профессиональной самореализации интегрально входит в оценку смысла своих жизненных целей в целом, что соответствует уже отмеченному выше и, что является более фундаментальной детерминантой, на наш взгляд, момента возникновения профессионального аспекта.

Еще один момент, на котором мы бы хотели остановиться, это проблема «ложного пути» самореализации (данный аспект подробно разбирается в диссертационном исследовании Н.С. Козловой [3]). В профессиональной области данное явление связано с низкой успеваемостью, как в школе, так и в вузе ($r= -0,16$, при $p \leq 0,01$ и $r= -0,17$, при $p \leq 0,01$ соответственно). При это обнаружены низкие оценки себя в определенных моментах: они не могут назвать себя одаренными ($r= -0,15$, при $p \leq 0,05$) и не приписывают заслуги собственных успехов себе ($r= -0,13$, при $p \leq 0,05$). Хотя свои коммуникативные способности они видят развитыми ($r= 0,13$, при $p \leq 0,05$).

В целом, можем заключить, что проблема возникновения профессиональной неудовлетворенности не может рассматриваться вне анализа смысло-жизненных ориентаций и жизненных целей.

Кроме того, она связана с индивидуально-психологическими особенностями личности, такими как самоконтроль, ответственность за собственные действия, копинг-стратегии.

Собственно это приводит к возникновению неудовлетворенности и в других сферах жизни личности, с которыми профессиональная, как правило, неразрывно связана.

Библиографический список.

1. Зинченко Ю.П., Бусыгина И.С. Психологическое здоровье и профессиональная самореализация руководителя [Текст] // Национальный психологический журнал -2013.- №1(9)- С.89-95.
2. Козлова Н.С. Влияние социальной среды на самореализацию личности в различных сферах [Текст] //Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Психологические науки «Акмеология образования». - Кострома, 2009. - Том 15. - №2. - С.47-50.
3. Козлова Н.С. Социально-психологические детерминанты восприятия реализованности собственного потенциала личностью [Текст]: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова. Иваново, 2009
4. Коростылева Л.А Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере

[Текст]. - СПб.: Речь, 2005.- 222 с.

5. Костакова И.В., Белоусова (Григорьева) С.С. Психологическая основа профессиональной самореализации личности [Текст]. // Национальный психологический журнал - 2014. - №3(15) - С.84-89.

6. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст]. - М.: УРАО, 2002. - 160 с.

7. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст]. - М.: Наука, 1982. - 183с.

УДК 37.015.3: 378.178

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕРВОКУРСНИКОВ ИЗ ЧИСЛА ОДАРЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Троешествова Д.А.

к.ф.-м.н., рук. Центра по работе с одаренной молодежью ЧГУ (Россия, Чебоксары)

Ярдухина С.А.

к.пед.н., доцент кафедры высшей математики ЧГУ (Россия, Чебоксары)

В статье обосновывается необходимость психолого-педагогического сопровождения первокурсников из числа одаренной молодежи. Приводятся результаты исследования их адаптации к условиям обучения в вузе. Затрагиваются проблемы профессионального самоопределения одаренной личности. The article is devoted to necessity of psychological and pedagogical support freshmen among the talented youth. The results of the study of their adaptation to training in high school are submitted. The problems of professional self of gifted person are involved in article.

Ключевые слова

Психолого-педагогическое сопровождение, одаренная молодежь, социально-психологическая адаптация, профессиональное самоопределение.

Psychological and pedagogical support, talented and gifted youth, social and psychological adaptation professional self-determination.

Необходимость психолого-педагогического сопровождения первокурсников на этапе адаптации к условиям вуза на сегодняшний день уже достаточно хорошо осознана и исследована учеными. Выявлены основные направления психологического сопровождения студентов первого курса: диагностика готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов, ценностей и установок; помощь в развитии учебных умений; психологическая поддержка в преодолении трудностей, возникающих при смене среды; консультирование разочаровавшихся в выбранном направлении первокурсников, а также коррекция профессионального самоопределения [2]. Разработана идея психологического сопровождения силами специально созданного центра психологической поддержки профессионального становления студентов (Климов, Романов, 1997), однако опыт ее практической реализации, особенно в региональных вузах, оказался довольно скудным. Несмотря на то, что учеными достаточно хорошо исследованы проблемы социальной адаптации одаренных школьников, всего несколько работ на сегодняшний день посвящены социально-психологической адаптации одаренных первокурсников [1; 3].

Проблема психологического сопровождения одаренных студентов требует более серьезного теоретического и практического исследования. Прежде всего, это вызвано тем, что для одаренной личности характерен повышенный уровень нервно-психического напряжения, что вызывает состояние неуравновешенности, повышенной активности и возбудимости, ведущее к возникновению трудностей социальной адаптации. Проблема социализации вчерашних одаренных школьников при поступлении в вуз обусловлена уязвимостью их Я-концепции, отличающейся особой чувствительностью к социальному окружению. Эта проблема особо обострена в региональных системах образования. Как правило, одаренные дети учатся в профильных классах гимназий и лицеев в среде себе подобных, под особой опекой школьных педагогов и психологов. Поступив в региональный вуз (далее будут приведены факторы, влияющие на такой выбор), вчерашний одаренный школьник оказывается «белой вороной», сталкивается с трудностями коммуникативного характера. Ставя сегодня перед собой задачу привлечения одаренных школьников в число своих первокурсников, региональные вузы должны внедрять и реализовывать программы, направленные на обеспечение психологической безопасности одаренных студентов, их психолого-педагогическую поддержку на всех этапах обучения по выбранному профессиональному направлению [5]. В ФГБОУ

ВПО «Чувашский государственный университет имени И.Н.Ульянова» в 2015 году были зачислены на первый курс десять выпускников общеобразовательных организаций из числа победителей и призеров заключительного и регионального этапов Всероссийской олимпиады школьников, олимпиад из перечня РСОШ и шесть победителей и призеров олимпиад Чувашского государственного университета по математике и физике. Для выявления уровня профессиональной мотивации и трудностей адаптации этих студентов Центром по работе с одаренной молодежью было проведено анкетирование, дополненное углубленным интервью и беседой. Авторская анкета включала в себя четыре блока вопросов: по профессиональному самоопределению, психофизиологической, социально-психологической и дидактической адаптации.

Результаты ответов на первую часть вопросов анкеты показали, что только 69% одаренных студентов осуществили свой выбор профессии во время учебы в школе, что вполне соотносится с результатами исследований, проведенных другими учеными. Решающими факторами при выборе профессии явились: «интерес именно к этой сфере деятельности» - этот фактор выбрали 81% опрошенных, «сложившиеся о профессии представления в период обучения в профильном классе» - 50%, «мнение родных и знакомых» - 38%, «престижность профессии в обществе» - 25%. Вариант ответа «возможность карьерного роста» не выбрал никто, тогда как при анкетировании всех первокурсников 58% респондентов выбрали этот вариант ответа. На выбор Чувашского государственного университета одаренными выпускниками школ Чувашской Республики повлияла «близость к дому и семье» - 88%, причем 63% респондентов указали, что «здесь можно получить образование ничуть не хуже, чем в крупнейших вузах Москвы, Санкт-Петербурга и т.п.», а 12% - что «именно здесь готовят высококлассных специалистов по моему профилю». Анализ ответов на раздел анкеты по психофизиологической адаптации не выявил особых трудностей: только три студента пожаловались на небольшое повышение утомляемости, связанное с увеличением времени, затрачиваемого на учебу. Половина опрошенных отметили, что стали чуть меньше спать, что, тем не менее, не повлияло на их работоспособность. Повышение работоспособности отметили 44% студентов. Анализ ответов на вопросы анкеты по социально-психологической адаптации обнаружил, что никто из опрошенных не был выбран в студенческий актив группы. В углубленном интервью студенты объяснили это тем, что не испытывают потребности быть лидерами. У половины опрошиваемых уже с самого начала учебного года не сложились отношения с другими студентами в группе, 38% отметили неудовлетворенность отношениями со студенческим активом. Также 38% опрошенных не удовлетворены отношениями с кураторами. Отношениями с преподавателями и руководством факультетов полностью удовлетворены 69% и 56% соответственно, остальные респонденты выразили среднюю удовлетворенность. Более половины опрошенных (56%) отметили, что испытывают дискомфорт, связанный со сменой образовательной среды.

Анализ ответов на четвертую часть анкеты показал, что первокурсники-олимпиадники, в отличие от большинства своих одноклассников, не испытывают особых трудностей дидактической адаптации. Те респонденты, которые отметили, что приходится много работать самостоятельно и затрачивать на выполнение домашних заданий до трех часов в день (63%), считают, что это так и должно быть. Лишь два студента ответили, что у них появились сложные для освоения предметы. Четыре студента хотят иметь больше учебной и методической литературы. Абсолютно все опрошенные выразили желание участвовать в дальнейшем в работе студенческих научных и олимпиадных кружков, студенческих научных конференциях и олимпиадах. При этом 88% респондентов рассчитывают на организационно-педагогическую и 63% - на психолого-педагогическую поддержку Центра по работе с одаренной молодежью.

В ходе исследования также были использованы: методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А.Реан и В.А.Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) и тест «Измерение мотивации достижения» (А.А. Мехрабиан). Все участники опроса показали преобладание выраженной учебно-познавательной мотивации и высокие показатели стремления к достижению успеха.

Выводы. Первокурсники из числа одаренной молодежи практически не испытывают трудностей психофизиологической и дидактической адаптации, тогда как процесс социально-психологической адаптации проходит сложнее, чем у одноклассников. Очевидна необходимость создания системы психолого-педагогического сопровождения одаренных первокурсников для реализации их возможностей в вузовской среде, сохранения их психического и физического здоровья, формирования высокого уровня профессионального самоопределения.

Библиографический список.

1. Абашкина Е.В. Социальная адаптация и вовлечение в научную деятельность одаренных студентов-первокурсников / Абашкина Е.В. // Современные проблемы науки и образования. - 2011. - № 6. С. 302.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для вузов / Э. Ф. Зеер . - М. : Академический проект, 2005 . - 336 с.
3. Пименова Е. В., Семина И. С. Проблема адаптации одаренных студентов к условиям вуза // МНКО. 2012. №5. С.117-118.
4. Троешестова Д.А. Психолого-педагогическая поддержка абитуриентов в условиях непрерывного образования / Д.А. Троешестова // Акмеология. — 2014. — № 4 (52). — С. 263-268.

УДК 355:37

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ СТРУКТУРИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Ундозерова А.Н.

к.пед.н, доцент, ст. преп. кафедры автоматизи ЯВВУ ПВО (Россия, Ярославль)

В статье анализируются методы структурирования информации в учебном процессе. Описывается подход к использованию метода ментальных карт при изучении информационно-технологических дисциплин. Предлагается способ структурирования информации о выполненных компьютерных заданиях с целью формирования технологического уровня информационной культуры будущего военного специалиста.

The article analyzes the methods of structuring the information in the learning process. The approach to the use of mind mapping method in the study of information technology disciplines describes. A method of structuring the information performed computer tasks in order to create the technological level of information culture of the future military specialist is proposed.

Ключевые слова

Информационная культура, методы структурирования информации, метод ментальных карт.

Information culture, information structuring techniques, the method of mental maps.

К наиболее актуальным проблемам работы с информацией в процессе обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования, формирования общепрофессиональных компетенций специалистов информационно-технологического направления и информационной культуры обучающихся, относятся задачи эффективного представления и структурирования учебного материала, организации хранения и ускорения поиска файлов различных типов, электронных документов, изображений и пр.

Очевидно, что обработка информации существенно упрощается, если данные структурированы. К основным структурам данных относят линейную, табличную и иерархическую. При использовании простейшей из них - линейной, данные выстраиваются в определенной последовательности. Упорядочение может производиться по различным признакам - наименованию, дате создания, размеру. Таким способом могут быть упорядочены выполненные задания по дисциплинам в пределах одной группы. Например, при проведении занятий по информатике курсантам было предложено присваивать заданиям по программированию имена по следующему шаблону: Фамилия_Номер темы_Номер занятия_Дата создания.

Этот метод не удобен, если на занятии выполняется несколько заданий или одно задание включает в себя несколько файлов. В этом случае визуальную информацию можно было бы представить в виде двумерной таблицы, в которой по строкам размещены номера занятий, а по столбцам - имена заданий или файлов. Таблицы при этом могут быть многомерными, например, если каждое задание содержит несколько файлов.

В любом случае при реализации данного способа для структурирования информации, представленной в виде файлов, используются иерархические структуры - деревья. Корень такого дерева представляет собой папку (каталог) учебной группы, узлами поддереьев являются каталоги обучающихся, которые, в свою очередь, содержат папки с именами номера темы и номера занятия. Внутри этих папок размещаются папки с заданиями. Так, например, папка с простым проектом, разработанным в интегрированной среде Delphi, может содержать до 15 файлов. Иерархия папок представлена в виде организационной диаграммы на рисунке 1.

Организованное таким образом хранение выполненных заданий способствует формированию

определенных показателей операционально-содержательного уровня информационной культуры, привитию навыков бережного отношения к информации, воспитанию дисциплинированности обучающихся, что является особенно важным для будущих военных специалистов. Структурированная информация об учебной деятельности может служить основой для портфолио, которое учитывается при промежуточной и итоговой аттестации обучающихся [1].

С другой стороны, структурирование информации существенно для самого процесса обучения в части запоминания и усваивания учебного материала. Структурирование предполагает, в первую очередь, разделение информации на составляющие части, их группировку и классификацию. Группировка данных осуществляется на основе известной закономерности Миллера, показывающей, что кратковременная память человека способна запоминать группу в количестве семи (плюс-минус двух) элементов.

При группировке также необходимо учитывать эффект края, который заключается в том, что обычно лучше запоминается информация, находящаяся в начале и конце структурного ряда, и эффект Ресторффа, называемый иначе эффектом изоляции, основанный на том, что объект, выделяющийся чем-либо из ряда сходных однородных объектов, запоминается лучше других.

Наиболее эффективными методами структурирования информации признаны метод тезисов, метод Корнелла, цепочка Цицерона и метод ментальных карт. Метод тезисов - это тезисное изложение материала, разделенного на главные темы, подтемы и детали в форме отступов, выделенных, как правило, разным цветом. Метод Корнелла заключается в конспектировании материала на большей части листа, при этом на меньшей части записываются ключевые слова, вопросы, примечания, схемы или рисунки. Метод с названием «цепочка Цицерона» предполагает мысленную расстановку запоминаемых объектов в некоторой знакомой комнате в строго определенном порядке. Чтобы воспроизвести соответствующую информацию, необходимо вспомнить эту комнату [2].

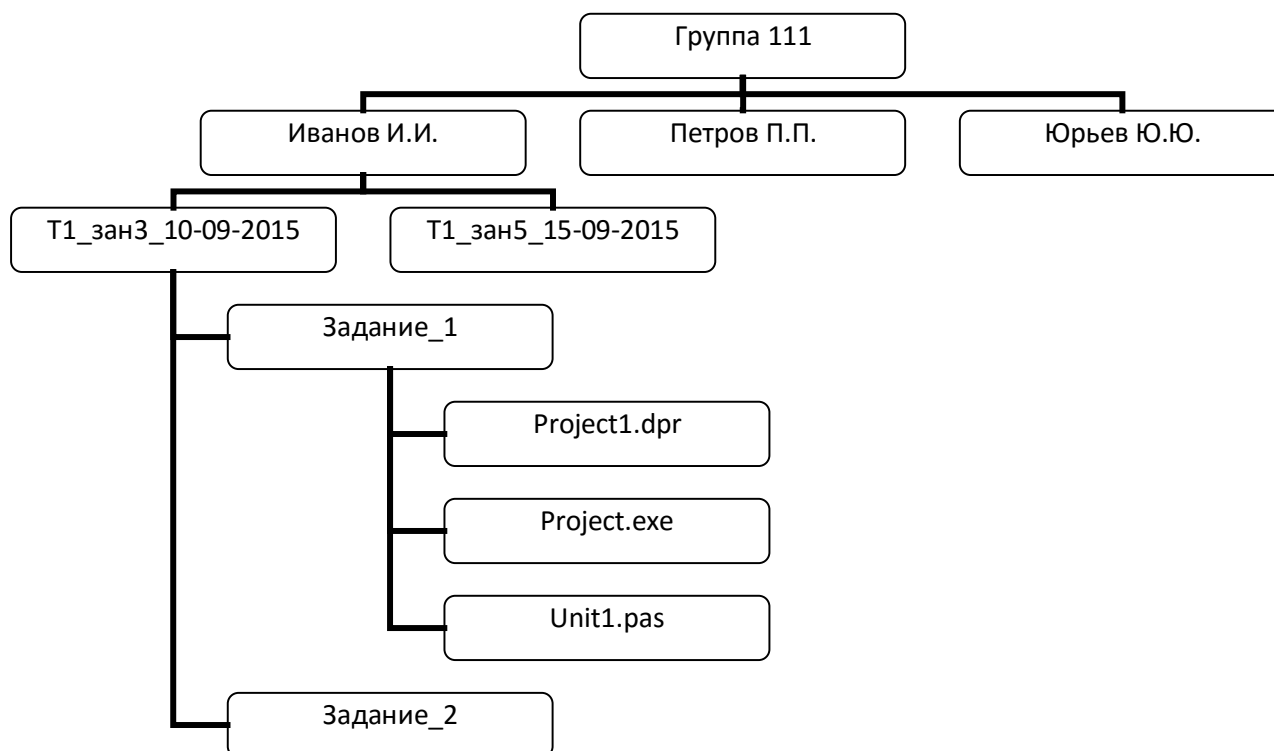


Рисунок 1. Иерархия папок с учебными заданиями

Одним из популярных методов представления учебного материала являются ментальные (интеллект) карты, которые получили распространение сначала в образовательных учреждениях Европы и США, а в настоящее время активно используются в российских вузах. Идея ментальных карт Тони Бьюзена [3] заключается в том, чтобы в центр представления информации поместить некоторое ключевое понятие, а в качестве ответвлений расположить детализирующие понятия и уточняющие предложения.

Для того чтобы построить ментальную карту, необходимо выполнить ряд следующих действий: изобразить в центре листа некоторый символ или нарисовать картинку, на которой наглядно будет представлено название или содержание изучаемого материала; от центрального объекта к краям

листа нарисовать цепочку связей, отражающей структуру учебной информации.

Имеется большое количество приложений и онлайн-редакторов для построения ментальных карт: Coggle - бесплатный веб-сервис для простых карт; XMind — бесплатный более сложный редактор для создания ментальных карт и других диаграмм; Mindmeister — онлайн-редактор для коллективного создания ментальных карт с большим количеством цветowych тем, картинок, символов и других возможностей.

При изучении темы «Операционные системы» дисциплины «Информатика» обучающимся было предложено задание, заключающееся в построении ментальной карты для классификации семнадцати основных задач операционных систем [4]. Такой учебный материал, представленный в виде перечисления и пояснения задач на нескольких страницах, может быть усвоен с большим трудом. На рисунке 2 приведен пример ментальной карты группировки и классификации задач, разработанной в инструментальном средстве iMindMap.

Составление обучающимися ментальных карт при самостоятельной проработке материалов лекций, учебников упрощает запоминание и усвоение учебного материала, способствует развитию аналитических способностей, творческого мышления и формированию ценностно-рефлексивного уровня информационной культуры.

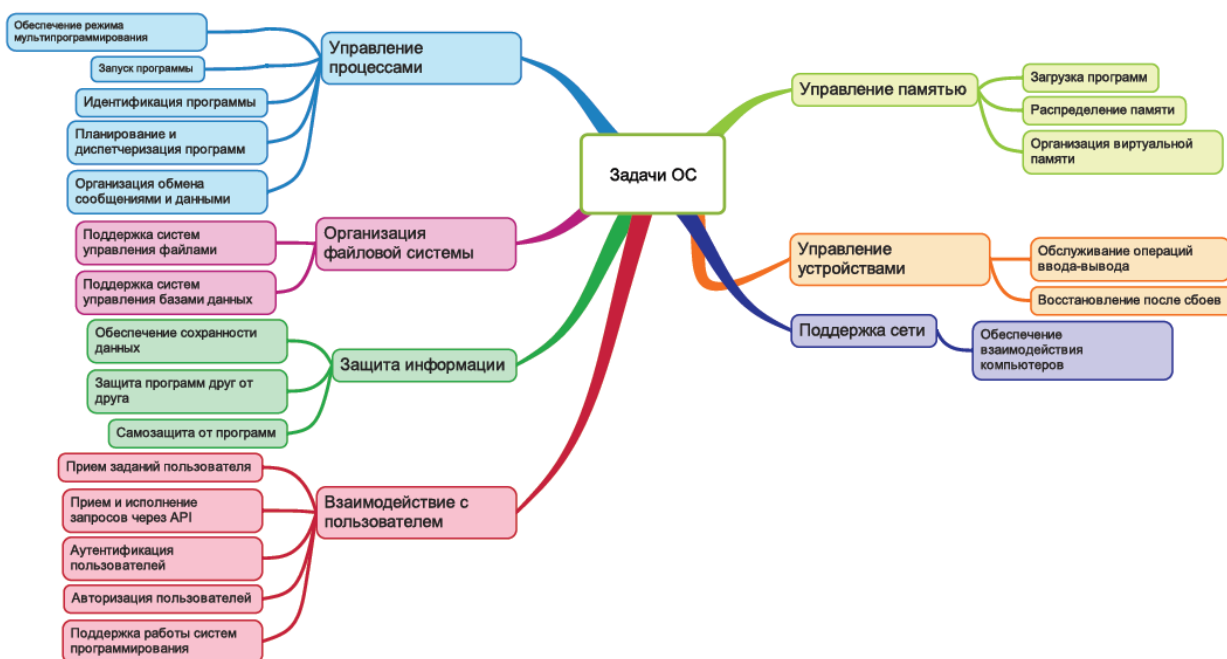


Рисунок 2. Ментальная карта для классификации задач операционных систем

Библиографический список.

1. Ундозерова, А.Н. Метод портфолио в процессе формирования информационной культуры иностранных военных специалистов [Текст]/ А.Н. Ундозерова, О.Н. Ближнюк. - Корабел XXI века: формирование инновационно-технологической культурной компетенции: сборник материалов международной научно-практической конференции 19 июня 2014 г., г. Северодвинск - Архангельск: Институт управления, 2014. - С.168-173.
2. Аткинсон, Р. Человеческая память и процесс обучения [Текст]/ Р.Аткинсон, пер. с англ. - М.: Прогресс, 1980. - 528 с.
3. Бьюзен Б. Супермышление / Б. Бьюзен, Т. Бьюзен [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.litmir.co/br/?b=5568>.
4. Операционные системы: Учебник для вузов. 2-е изд. [Текст]/ А.В.Гордеев. - СПб.: Питер, 2004.

**УПРАВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ОБРАЗОВАНИИ
(НА ПРИМЕРЕ МДОУ «ДЕТСКИЙ САД №109» Г. ЯРОСЛАВЛЯ)**

Усанина Н.С.

к.пед.н., зав. МДОУ ДС комбинированного вида № 109 (Россия, Ярославль)

Бугайчук Т.В.

к.пс.н., доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье представлены основные особенности организации инклюзивного образования в ДОО. Особое внимание уделено нормативно-правовому обеспечению данного процесса.

The article presents the main features of the organization of inclusive education in the OED. Particular attention is paid to legal support of the process.

Ключевые слова

Дети с ограниченными возможностями здоровья, управление инклюзивными процессами, инклюзивное образование.

Children with disabilities, inclusive process control, inclusive education.

Муниципальная система образования пока еще слабо приспособлена к нуждам детей с ограниченными возможностями здоровья, общество не готово принять такого ребенка как равноправного члена социума, не готовы все: дети, педагоги, родители.

Проблемой является и ограничение доступа детей с ОВЗ к полноценным образовательным услугам. Как следствие, социальная изоляция детей и их семей, которая усугубляется материальными затруднениями и ощущением отсутствия перспектив для дальнейшего развития. Также важно отметить, что уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности педагогов ДОО (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций воспитателей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов.

Наличие данных проблем, социально-экономическая и демографическая ситуации подтверждают целесообразность и необходимость проведения работы, связанной с организацией и улучшением положения детей с ОВЗ, улучшения их качества жизни.

На сегодняшний день специалисты региональной инновационной площадки «Разработка и внедрение модели организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках реализации ФГОС дошкольного образования» подготовили описание управления организацией инклюзивного образования в учреждениях, реализующих программы дошкольного образования с целью успешной реализации идей инклюзивного образования в дошкольных образовательных организациях Ярославской области [1].

По нашему мнению в самом инклюзивном подходе заложена необходимость изменять образовательную ситуацию, создавать новые формы и способы организации образовательного процесса с учетом индивидуальных различий детей. Поэтому для управления инклюзивными процессами необходимо вводить командные формы работы, проектные формы организации деятельности, диагностику и мониторинг инклюзивных процессов, формы согласования интересов разных участников образовательного процесса (дошкольников, родителей, педагогов, администрации), а также большое внимание следует уделить документации по организации инклюзивного образования в ДОО.

Команда - это группа руководителей и специалистов, объединенная пониманием перспектив развития ДОО и проводящая в коллективе единую политику по достижению поставленных целей. Грамотно организованная командная работа способствует: более успешной деятельности ДОО; быстрой адаптации образовательной системы к изменениям во внешней среде; реагированию на изменение образовательного запроса; модернизации организационной системы управления при переходе от функционально-линейной организационной структуры к матричной структуре, в которой сочетаются вертикальная и горизонтальная системы управления [3].

Одной из форм командного управления ДОО является методический совет, который решает как стратегические, так и оперативные задачи. В состав методического совета входят заведующая, координатор по инклюзии, руководители различных служб ДОО, старший воспитатель, ведущие специалисты.

Методический совет разрабатывает концепцию развития инклюзивной практики в ДОО,

программу развития и годовой план; определяет направления разработки и план внедрения новых технологий дошкольного образования; обобщает имеющийся опыт в области инклюзивной практики; определяет перечень необходимых научно-практических материалов; осуществляет стратегическое планирование деятельности инклюзивного ДОО.

Кроме того, совет решает оперативные задачи: анализ ситуации в ДОО и оперативное реагирование на нее; обсуждение планов и отчетов структурных подразделений ДОО; контроль и анализ деятельности ПМПк ДОО.

Планы, намеченные советом, обсуждаются и корректируются на собраниях педагогического коллектива и принимаются к исполнению. Вопросы оперативного управления решаются на еженедельных совещаниях, проводимых заведующей.

Для решения методических и организационных задач обеспечения инклюзивных процессов создаются рабочие группы для решения конкретных задач, например, создания методики работы «детско-родительской группы», разработки критериев эффективности работы воспитателей, а также обязательно разрабатывается документация в организации.

Документами, обеспечивающими внутреннюю организацию деятельности учреждения, фиксирующими функциональные обязанности и взаимодействие сотрудников, обосновывающими распределение средств, выделяемых на оплату труда, являются внутренние локальные акты учреждения.

Важным вопросом функционирования учреждения в правовом поле является наличие Лицензии и Свидетельства об аккредитации, которые являются не локальными актами учреждения, а разрешительными документами. Для осуществления инклюзивного образования дошкольное учреждение должно иметь лицензию и аккредитационное свидетельство на реализацию общеобразовательных программ и осуществление квалифицированной коррекции нарушений в физическом и психическом развитии воспитанников. В случае, если в коррекционном процессе предоставляются медицинские услуги (например, массаж, ЛФК, физиотерапия и др.), учреждение должно получить лицензию на осуществление медицинской деятельности по предоставляемым услугам.

Таким образом, при включении в образовательный процесс ребенка с особыми образовательными потребностями необходимо продумывать о том, что нового внесет своим появлением тот или иной ребенок, каких изменений потребует от учреждения, какие документы обеспечат его успешный индивидуальный образовательный маршрут и средовые условия с учетом его особенностей.

Библиографический список.

1. Организация инклюзивного образовательного пространства в учреждениях, реализующих программы дошкольного образования: Сборник правовых и информационных материалов по организации инклюзивного образования в ДОО. / Серия: Инклюзивное образование. / Н.С. Усанина, С.В. Ворогушина - Ярославль: ЯГПУ, 2014. - 40 с.
2. Волосовец, Т.В., Кутепова, Е.Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании [Текст]/ Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова. - М., 2011.
3. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; Редкол.: С.В. Алехина и др. - М.: МГППУ, 2011. - 244 с.

УДК 372.8

ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКИ В ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Фалетрова О.М.

к.пед.н., доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания
ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье раскрывается здоровье сберегающий потенциал музыки как вида искусства; представлена классификация музыкальных видов деятельности с точки зрения их здоровье сберегающей направленности; даны практические подходы к внедрению музыкальных здоровье сберегающих методов и технологий на уроке музыки и во внеурочной работе. Статья будет интересна студентам, магистрантам, учителям, методистам, интересующихся вопросами здоровье сбережения школьников. The article deals with music as a kind of art and its health saving power; it presents musical kinds of activities from the point of view of their health saving abilities; this article gives practical directions to the

introduction of health saving methods and technologies at the music lessons and in outdoor activities this article will be interesting to the high-school students, magistrates, teachers, methodists and others who are interested in health saving problems of school children key-words.

Ключевые слова

Физическое здоровье, психоэмоциональное здоровье, ритмотерапия, вокалотерапия, тонирование, кинезитерапия, творческое самовыражение.

Physical health, psychoemotional health, rhythmotherapy, vocalotherapy, tuning, kineziotherapy, self creative expression.

Проблема здоровье сбережения детей в настоящее время стоит настолько остро, что она определена в ранг государственной политики, в частности в статье 51 Закона об образовании РФ записано, что «сохранение и укрепление здоровья детей является приоритетной задачей государства». Подчеркнем, что в данной статье рассматривается здоровье «как состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней» [3; С. 17]. По отношению к индивидуальному здоровью Р.И.Айзман, И.И.Брехман, Э.Н.Вайнер, В.П.Казначеев, Ю.П.Лисицын, Л.Г.Татарникова и другие исследователи выделяют несколько взаимосвязанных компонентов здоровья, в том числе: физический, психоэмоциональный, интеллектуальный, социальный, личностный, духовно-нравственный. При этом физический компонент определяет уровень физического развития, психоэмоциональный - характеризует состояние эмоциональной сферы. В виду того, что эмоциональные переживания напрямую связаны с физиологическими процессами организма человека, мы рассматриваем сохранение здоровья школьников как комплексный целенаправленный процесс стабилизации эмоциональной сферы ребенка и укрепления его физического здоровья.

Важным средством оздоровления эмоциональной сферы является музыка, как самый эмоциональный вид искусства, который широко применяется в лечебных и реабилитационных целях. Успех такой деятельности обусловлен многоканальным спектром воздействия музыки, который затрагивает бессознательные слои психики, влияет на чувства человека, проникая сквозь защитные механизмы сознания в глубины бессознательного. Воздействие музыки затрагивает не только психоэмоциональный уровень, но и физический, объяснение этому находим у Б.Асафьева, который рассматривает музыку, как «искусство временное, разворачивающееся во времени, и ритм есть основной принцип ее временной организации» [1; С. 57]. Организм человека способен улавливать «музыкальные ритмы» и отзываться на музыку ритмически через мышечные импульсы, через ощущение голосовыми связками, изменением ритма дыхания во время слушания, пения, танца, инструментального музицирования.

Рассмотрим ряд методов и технологий, которые основаны на способности организма «подстраиваться» под музыкальные ритмы, как бы «облучаться музыкой», что дает возможность использовать музыку в ее прикладном значении: для поддержки психоэмоционального и физического здоровья.

Ритмотерапия - лечение ритмом. «В нашем организме заложены многомерные ритмы, благодаря которым все органы работают синхронно ..., основной ритм закладывается сердечно-сосудистой системой, сердцем и легкими ...» (Д. Кемпбелл). Игра на шумовых музыкальных инструментах, особенно на барабанах, синхронизирует ритмы сердечных сокращений и дыхания, чем достигается терапевтический эффект.

Кинезитерапия - терапия движением, усиливающая общую реактивность организма. У детей сенсорная информация о себе и окружающем мире соотносится с моторной реакцией. Отмечают связь двигательных реакций и обучаемости школьников: трудности в освоении учебного материала сопровождаются запоздалым развитием моторики. Как верно заметил В.В. Медушевский, музыка легко передает ощущения массы, скорости, ускорения, силы, направления, а, следовательно, обладает способностью воссоздавать любые виды движения. Подобные ощущения движений в обыденной жизни связаны с ориентировкой организма в пространстве. Своим основанием они коренятся в глубоко бессознательных сферах, вплоть до инстинктов. Непременным компонентом таких двигательных-ориентировочных реакций являются эмоции как мгновенная бессознательная оценка благоприятной или неблагоприятной ситуации ориентировки. Изменения дыхания и пульса, мышечного тонуса, соответствующего ходьбе и танцевальным движениям, являются основными телесными реакциями на музыкальное воздействие.

На уроке музыки вся пластическая деятельность (движения под музыку) носит здоровьесберегающий эффект и включает в себя свободное дирижирование, имитацию игры на

музыкальных инструментах, пластические этюды, танцевальные и сценические движения.

Вокалотерапия - лечение пением. Пение как активный вид деятельности нормализует дыхание, делает его более глубоким. Для исполнения длинной музыкальной песенной фразы исполнитель вынужден сделать глубокий вдох и, задерживая дыхание, медленно и экономно его расходовать, контролируя выдох. Тем самым обеспечивается активная работа легких, происходит насыщение организма кислородом, а вибрации голосовых связок «включают» массаж внутренних органов грудной клетки.

Кроме физиологической пользы занятия вокалом приносят несомненный психоэмоциональный и социальный эффект. Положительные эмоции и удовольствие доставляет пение в коллективе, тексты песен помогают вербализовать и эмоционально отреагировать, в эмоциональном плане «разрешить» различные неуспешные жизненные ситуации. Действуя косвенно, без прямого учительского влияния, слова песни обладают эффектом самовнушения. Другими словами, песни, специально подобранные так, чтобы не только в интонационно-образной, но в большей степени в вербальной форме, адекватно соответствовать характеру прослушанных инструментальных произведений, дают возможность настроению, эмоциональному состоянию, которым ученики прониклись во время слушания инструментального произведения, «продлится» в песне. С помощью слов песня поможет высказать переживания, поразмышлять вместе с героем песни о чем-то глубоко личном, о чем не трудно решиться поговорить в обычной жизни.

Тонирование - воспроизведение и пропевание гласного или некоторых согласных звуков в течение длительного времени в удобном диапазоне. Тонирование способствует гармонизации волн мозга, делает более глубоким дыхание, что, в свою очередь, увеличивает объем легких, снижает частоту сердечных сокращений.

Самовыражение через музыкальное творчество включает в себя ритмические, пластические и мелодические импровизации. Подчеркнем, что импровизация это такой вид творчества, при котором «замысел» и его реализация совпадают во времени, творческий процесс происходит «здесь и сейчас», без предварительной подготовки. Пластические импровизации - это самовыражение через движение, импульс которому задает музыка. Например, порывистая или созерцательная музыка требуют разного пластического отклика. Мелодические импровизации отталкиваются от ритма текста детских закличек, прибауток, стихов, которые предлагается распеть. Творческая импровизация требует комфортной среды, уютной, спокойной, безопасной обстановки, позволяющей личности раскрыться. Атмосфера притяжения, понимания в группе сверстников, энергия коллектива дает силы преодолеть свои проблемы и получить эмоциональную поддержку. Благодаря удовлетворению потребностей ребенка в творчестве и самоактуализации, эта деятельность способствует сохранению психоэмоционального здоровья. Таким образом, возможности музыки в здоровье и сбережении сложно переоценить, так как и музыка, и организм человека имеют «ритмическую организацию». Кроме того, музыка способна подстраивать под себя ритмы дыхания, сердцебиения, тем самым влиять на состояние психофизического здоровья школьников. Здоровье сберегающая музыкальная деятельность включает в себя ритмотерапию, вокалотерапию, тонирование, кинезитерапию, творческое самовыражение, которые можно использовать для поддержки психоэмоционального и физического здоровья детей, как на уроке музыки, так и во внеурочной деятельности.

Библиографический список.

1. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс [Текст]. - Кн.1-2. - М., 1963
2. Жиганова, К.С., Фалетрова, О.М. Музыкотерапия в образовании [Текст]. - Ярославль, 2012.
3. Ковалько, В.И. Здоровьесберегающие технологии [Текст]. - М.: «Вако», - 2004.
4. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы [Текст]. - М.: АРКТИ. - 2003.

УДК 159.99

ЭССЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ОБЩЕЙ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Фокина И.В.

к.п.с.н., доцент кафедры психологии и педагогики ВолГУ (Россия, Вологда)

В статье рассматриваются проблемы формирования общей, профессиональной и психологической культуры у студентов вуза. По мнению автора, именно психологическая культура обеспечивает социальную ценность будущего специалиста, его адаптивность и жизнестойкость в современном

мире на рынке труда. При изучении психологических дисциплин используются различные формы работы. В рамках данной статьи описан опыт использования эссе.

In the article the problem of forming a common, professional and psychological culture of students of high school. According to the author, it is a psychological culture provides the social value of the future specialist, its adaptability and resilience in the modern world in the labor market. In the study of psychological disciplines used different forms of work. As part of this article describes the experience of using the essay.

Ключевые слова

Общая культура, профессиональная культура, психологическая культура, студент, высшее образование, профессиональное образование, психология, психологическая компетентность.

General culture, professional culture, psychological culture, student, higher education, vocational education, psychology, psychological competence.

Социально-экономические изменения и происходящие изменения в современном российском образовании ставят во главу угла проблему общекультурного развития студентов. В образовательной практике отмечены тенденции, свидетельствующие о важности и необходимости формирования психологической культуры в процессе обучения в вузе. Отличительной чертой такого обучения является внимание к индивидуальности человека, его мотивации, самостоятельности, ответственности. Психологическая культура обеспечивает социальную ценность будущего специалиста, его адаптивность и жизнестойкость в современном мире на рынке труда. В деятельности будущего специалиста общая, профессиональная и психологическая культура диалектически взаимосвязаны, что логически подводит нас к необходимости исследовать сущность и содержание данных феноменов.

Под общей культурой личности принято понимать содержание и характер мировоззрения человека, уровень образования, отношение к труду, воспитанность. Кроме того, общая культура конкретной личности вмещает в себя культуру поведения (этикет), нравственное воспитание, культуру быта, включающую характер личных потребностей и интересов, организацию личного времени, эстетические вкусы в выборе предметов потребления (умение одеваться, украсить жилище и пр.), эстетические свойства присущей человеку мимики и пантомимики, грацию. Особо выделяют культуру речи. В известном смысле к культуре относят также культуру труда, способность правильно организовать рабочее место, найти приемы и операции для достижения максимальных результатов.

Профессиональная культура есть отражение требований общества к культурному уровню людей, занятых той или иной профессиональной деятельностью. Она заключается в возвышении профессиональной деятельности каждого человека до всеобщих норм выполнения того или иного вида труда. Профессиональная культура является важнейшим показателем социальной зрелости человека. Она включает комплекс личностных знаний, умений, навыков и качеств, определяющих готовность к реализации своих сущностных сил в конкретной области общественного производства, и выступает необходимым условием вступления личности в деятельность на социально значимом уровне. Высокий уровень профессиональной культуры характеризуется развитой способностью к решению профессиональных задач, развитым профессиональным мышлением и сознанием (Ю.С. Вишнеvский, И.Ф. Исаев, Н.Б. Крылова, Л.Н. Коган, А.М. Новиков, В.Л. Слостенин и др.).

Психологическая культура является составной частью базовой культуры личности как системной характеристики человека, позволяющая ему эффективно самоопределиваться в социуме и самореализоваться в жизни, способствующая саморазвитию и успешной социальной адаптации, удовлетворенностью собственной жизнью (Л.Д. Демина, Н.А. Лужбина). Психологическая культура человека - это комплекс специальных потребностей в познании себя и окружающих, которая возможна при условии эффективной образовательной деятельности посредством педагогического общения, с учетом индивидуальных и профессиональных способностей.

Психология как дисциплина в разном объеме изучается в наших вузах, однако большинство студентов не обладают навыками практического применения психологических знаний и умений. Сложившийся уровень психологического образования находится ниже необходимого и не решает проблемы формирования психологической культуры. Мы считаем, что на сегодняшний день данная проблема особенно актуальна.

Психологическая грамотность необходима каждому человеку, а профессионалу особенно, чтобы проанализировать возможные психологические причины неуспеха в своей профессиональной деятельности, и как члену социальной группы, если возникает межличностное непонимание, конфликт [2].

На занятиях по психологии студенты, во-первых, получают теоретические знания в области

психологии, а во-вторых, практические умения их использования. Проведение специальных семинаров-тренингов способствует обучению студентов умениям анализировать свою будущую карьеру, проводить самооценку своих способностей, качеств личности, интересов и потребностей с точки зрения выбора той или иной будущей карьеры, возможных ее вариантов и изменений. Педагог, учитывая наличный уровень развития психологической культуры и задачи психологического образования, должен выстраивает систему отношений со студентом таким образом, чтобы содействовать становлению его психологической компетентности в различных жизненных ситуациях. Под психологической компетентностью мы понимаем совокупность психологических знаний, психологических умений и набора социально-психологических личностных характеристик. Это интегральное профессионально-личностное образование, позволяющее человеку психологически конструктивно решать задачи профессионального и личного опыта [3; 5].

В рамках изучения психологических дисциплин мы предлагаем студентам разные формы работы. Главное состоит в том, что студенты учатся оценивать, понимать и принимать себя, развивают способность к познанию себя; к пониманию внутренних психологических состояний, как себя, так и другого; готовность к самообразованию; базовые коммуникативные умения; свободное самовыражение; ответственности за свое поведение; творческий подход к делам и решению проблем. Это в свою очередь, безусловно, влияет на качество воспитанности, образованности будущего специалиста и формирование его психологической культуры.

Одной из важных форм работы является эссе по психологии. Как известно эссе - это сочинение небольшого объема и свободной композиции. Эссе показывает индивидуальные впечатления и соображения студента по конкретному предмету и не претендует на исчерпывающую или определяющую трактовку темы. Эссе, с одной стороны, схоже с научной статьей и литературным очерком, а с другой - с философским трактатом; ему свойственны образность, ассоциативность, афористичность, откровенность, разговорная интонация. Мы используем чаще описательные, повествовательные, аналитические и рефлексивные типы эссе. В содержании эссе всегда оценивается именно личность студента - его мировоззрение, мысли и чувства [1; 4].

В целом, отметим, что духовность нашего общества, его состояние в будущем, его взлеты и падения, успехи и потери закладываются уже сегодня. То, какой будет наша жизнь завтра, во многом определяется современным образованием. От того, насколько качественно будет организована система развития общей, профессиональной и психологической культуры личности студента в вузе и на базах практики, во многом будет зависеть дальнейшее комфортное пребывание его в профессиональной деятельности, уровень его мастерства, его субъективное бытие в процессе взаимодействия с другими людьми.

Библиографический список.

1. Балашова И.В. Педагогика: организация внеаудиторной самостоятельной работы. - Вологда: ВГПУ, 2012. - 63 с.
2. Соколовская О.К. Становление профессиональной позиции студента-психолога в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2010. -18 с.
3. Фокина И.В. Психологическое образование педагога в свете модернизации российской системы образования // Перспективы науки и образования - 2014. - № 6. - С. 48 - 52. - [Электронный ресурс] URL: <http://pnojurnal.wordpress.com/archive/>
4. Фокина И.В. Ситуации свободного выбора в процессе профессионального обучения // Перспективы науки и образования: сетевой научно-практический журнал. - 2013. - № 5. - С 170 - 172. - [Электронный ресурс]. URL: <http://pnojurnal.wordpress.com/archive/>
5. Фокина И.В. Тенденции современного образования и задачи психологической подготовки выпускников высшей школы // Многоуровневое образование и компетентностный подход: векторы развития: материалы российской науч.-метод. конф. с междунар. участием, г. Вологда, 20 марта 2014г. / под ред. д.э.н., проф. О. В. Лускатовой. - Вологда: Вологодский институт бизнеса, 2014. - С. 250-256.

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОРАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
В УСЛОВИЯХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА)**

Чупин Н.В.

директор МООУ СШИ № 6 (Россия, Ярославль)

Аракчеева С.А.

зам. директора по УР МООУ СШИ № 6 (Россия, Ярославль)

Леонидова С.Л.

зам. директора по ЛОР МООУ СШИ № 6 (Россия, Ярославль)

Веденьев М.П.

зам. директора по АХР МООУ СШИ № 6 (Россия, Ярославль)

В статье рассматриваются вопросы организации деятельности образовательных учреждений для детей и подростков, нуждающихся в длительном лечении, обосновываются постановка и решение реабилитационных и лечебно-оздоровительных мероприятий в таких учреждениях на примере школы-интерната. Проблема адаптации к жизни в обществе, защиты и разностороннего развития детей, нуждающихся в длительном лечении, раскрывается в опоре на принципы оптимистической стратегии, антиципации, эмпатийного взаимодействия, личностного центрирования, персонификации, конвенциональности, социального закалывания, разработанные М.И. Рожковым.

Questions which are discussed in this article are concerned to the work of education organization for children and teenagers need in prolonged treatment; Besides are discussed the solvation of neabiliteetional end treatment events in boarding-school. Problems of adaption to every-day life in society, protection and malty-skilled development of children, who need in prolouged treatment become clear in the basic princips of optimistic strategy, empathic relation, personal centerfication personification, convention social strength which were developed by professor Rozhkov M.I.

Ключевые слова

Оздоровительное образовательное учреждение, самоопределение, саморазвитие, оптимистическая стратегия, антиципация, эмпатийное взаимодействие, личностное центрирование, персонификация, конвенциональность, социальное закалывание.

Education organization prolonged, self-education, optimistic strategy, anticipation, empatic, personal centerfication, personification, convention, social strength.

Оздоровительные образовательные учреждения занимают определенное место в образовательной системе страны и создаются для детей и подростков, нуждающихся в социальной поддержке и длительном лечении. Они создаются с целью оказания помощи семье в воспитании и получении образования, обеспечения проведения реабилитационных и лечебно-оздоровительных мероприятий, адаптации к жизни в обществе, защиты и разностороннего развития детей, нуждающихся в длительном лечении.

В учебно-воспитательном оздоровительном учреждении школе-интернате создана комфортная развивающая среда, обеспечивающая развитие личности ученика, нуждающегося в особой заботе и защите, организован оптимальный распорядок дня, включающий в себя, кроме учебно-воспитательной деятельности, систему оздоровительно-воспитательных мероприятий, занятия общественно полезным трудом.

В целях обеспечения индивидуализации образовательного и оздоровительного процессов в школе-интернате увеличено количество педагогических работников, открыты должности учителей-логопедов, дефектолога, педагогов-психологов, социальных педагогов. Психолого-медико-педагогическая комиссия обеспечивает условия для проведения комплексной диагностики учащихся и координируют действия специалистов. Поставленные цели являются едиными для всех служб школы-интерната, для решения задач привлекаются все участники образовательного, воспитательного, лечебно-оздоровительного процесса, социально-педагогическое сопровождение ребенка всегда персонифицировано. Отметим что конструктивное взаимодействие всех участников образовательного процесса - залог продуктивной деятельности всей системы лечебно-оздоровительной, образовательной и воспитательной работы школы-интерната.

Так, после поступления в учебно-воспитательное оздоровительное учреждение каждый ребенок проходит диагностическое обследование, выявляющее особенности психофизического развития (память, внимание, мышление, воображение, речь), личностного развития

(эмоциональность, воля, потребности, мотивация, самооценка), образовательного уровня (пробелы в знаниях), социальное положение. Все полученные данные заносятся в карту развития ученика, составляется индивидуальная программа - «маршрут реабилитации ученика», обосновывается и разрабатывается необходимое психолого-педагогическое сопровождение.

В эту карту также заносятся последующие результаты диагностических обследований, результаты его трудовой, учебной, общественной деятельности, особенности взаимоотношений с другими воспитанниками, педагогами, родителями и т.д. Вся полученная информация является строго конфиденциальной. Психолого-медико-педагогическая комиссия каждые шесть месяцев рассматривает динамику реабилитационного процесса и вносит коррективы в индивидуальную программу, а затем составляет план работы с учеником.

Целевыми функциями субъектов сопровождения является - воспитание, поддержка, помощь, социальная защита, а инструментальными - диагностическая, коммуникативная, прогностическая и организаторская функции. В основе социально-педагогического сопровождения и саморазвития детей в условиях санаторной школы-интерната лежат принципы (по Рожкову М.И.) оптимистической стратегии, антиципации, эмпатийного взаимодействия, личностного центрирования, персонификации, конвенциональности, социального закаливания. Рассмотрим их подробнее.

Принцип оптимистической стратегии основан на педагогическом внушении и реализуется при помощи вариативных карт-схем, разработанных педагогами школы-интерната совместно с медицинской службой. Карты-схемы дают возможность каждому ребенку, исходя из своих индивидуальных интересов, выбрать учебные задания, доступные для его понимания, тем самым внушающие оптимизм ребенку, который по какой то причине не посещал учреждение.

Принцип антиципации, обуславливает организацию профилактической работы по предупреждению заболеваний, в которой участвуют все участники образовательного процесса, в том числе сами учащиеся. Формирование доминанты здорового образа жизни способствует тому, что дети следят за своим здоровьем и понимают значение здоровья и бережения в жизни человека. Так, в рамках обозначенной темы в учреждении разработаны образовательные программы, курсы, мероприятия, в том числе, специальный курс «Культура здорового питания» (1-4 классов), система упражнений для индивидуализации физического воспитания и др. За период с 2011 по 2015 г.г. было отмечено улучшение показателей, в том числе по антропометрии составило 96 %, снижение уровня заболеваемости - 60 % и т.д. Процент улучшения показателей физического здоровья составил 61 %, что соответствует оценке хорошо.

Принцип эмпатийного взаимодействия ориентирует на реализацию метапредметности и взаимодействие в разновозрастных группах во внеурочной деятельности. Педагогами школы-интерната разработан методический конструктор средств формирования социальной компетентности обучающихся с определением ценностных ориентиров, содержания и форм работы.

Принцип личностного центрирования ориентирует на то, что личность уникальна в своем социальном становлении, способна самостоятельно сделать свой социальный и экзистенциальный выбор. По результатам диагностики выявилась тенденция к тому, что наибольший процент детей школы-интерната хотят овладеть лидерскими качествами, научиться коммуникации. Поэтому важным явилось создание органов самоуправления и развитие самоуправления в условиях санаторной школы-интерната.

Принцип персонификации определяет деятельность, направленную на отбор задач и средств сопровождения, адекватных социальной ситуации каждого ребенка. Примером может служить созданная педагогами программа формирования ИКТ-компетентности обучающихся начальной школы средствами различных учебных предметов и внеурочной деятельности. В основу данной программы положена проектная технология и определяется персональная стратегия развития каждого ребенка на основе их персональных качеств и тесного взаимодействия с педагогом.

Принцип конвенциональности обуславливает формирования мотивации сотрудничества субъекта и объекта социально-педагогического сопровождения, а об успешности данного сотрудничества говорят многочисленные грамоты дистанционных олимпиад и конкурсов, причем на данном этапе есть самостоятельные попытки участия детей в Интернет конкурсах без сопровождения взрослого.

Принцип социального закаливания позволяет включить ребенка в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума. Создаются условия для социальных проб, таких как экскурсия, интервью, пресс-конференция, круглый стол и др., используются социально-ориентирующие игры, которые представляют собой импровизированный спектакль, в котором участвуют все, как ученики, так и учителя. В этих играх создаются ситуации

выбора, когда школьник выбирает способ не только своего участия в игре, но и достижения цели. Он может идти к цели один, или со своим другом, или с большой группой детей. Большое значение отводится рефлексии, проведению специальных учебных тренировочных, коррекционных и тренировочных занятий; портфолио ученика.

Задача административной команды школы-интерната - становление «метапредметного» педагога: исследователя, консультанта, организатора, руководителя проектов, навигатора эффективной лечебно-оздоровительной, образовательной и воспитательной работы. Интегративным результатом социально-педагогического сопровождения является достижение ребенком более высокого уровня социализации, проявляющейся в его социальном самоопределении и развитии его индивидуальности.

На XII Международной Ярмарке социально-педагогических инноваций, которая состоялась в 2014г. в г. Белгород концепция образовательного учреждения получила высокую оценку специалистов.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение саморазвития детей в условиях оздоровительного образовательного учреждения школы-интерната зависит от слаженной работы административной команды и коллектива единомышленников, опирается на результаты диагностического обследования; принципы оптимистической стратегии, антиципации, эмпатийного взаимодействия, личностного центрирования, персонификации, конвенциальности, социального закалывания; рассматривает ученика как деятельностного участника учебно-воспитательного и здоровье сберегающего процесса.

Библиографический список.

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / под ред. А. Я. Данилюка, А. М. Кондакова, В. А. Тишкова. - М.: Просвещение, 2010.
2. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Текст] / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. - М.: Просвещение, 2010.

УДК 78.05

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В ВОКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОМ АНСАМБЛЕ

Шкирев Я.Р.

магистрант I курса по программе «Музыкотерапия в образовании» ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Данная статья описывает процесс развития творческих способностей школьников в вокально-инструментальном ансамбле. В работе раскрывается сущность понятия «творческие способности», рассматриваются особенности организации внеклассной работы в школе и ее формы, описывается подробная работа в вокальном, инструментальном и в вокально-инструментальном ансамбле. Целью данной работы является разработка и апробация педагогических условий, направленных на развитие творческих способностей школьников в вокально-инструментальном ансамбле. Данная статья будет полезна учителям музыки, педагогам-организаторам, педагогам дополнительного образования.

This article describes the process of development of creative abilities of pupils in vocal and instrumental ensemble. The article reveals the essence of the concept "creativity", the features of the organization of extracurricular activities in the school and its forms, describes detailed work in vocal, instrumental and vocal-instrumental ensemble. The aim of this work is the development and testing of pedagogical conditions aimed at the development of creative abilities of pupils in vocal and instrumental ensemble. This article will be useful to music teachers, teachers-organizers, teachers of additional education.

Ключевые слова

Творческие способности, школьники, ансамбль, вокально-инструментальный ансамбль, внеклассная деятельность.

Creativity, students, ensemble, vocal-instrumental ensemble, extracurricular activities.

В условиях перестройки современной системы образования и общества, актуальность исследования организации внешкольного и внеклассного образования приобретает особую значимость. В основной школьной программе недостаточно времени уделяется развитию творческих способностей школьников. Именно поэтому мы решаем данную проблему с помощью инструментального музицирования в школьном вокально-инструментальном ансамбле. Предполагаем, что развитие творческих способностей школьников в вокально-инструментальном

ансамбле будет эффективно, если моделировать проблемно-поисковые ситуации при аранжировке музыкальной партитуры.

Творческие способности - это индивидуально-психологические особенности индивида, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, но не сводятся к знаниям, умениям, навыкам, которые уже выработаны у школьника.

Дж. Гилфорд выделил особенности творческого мышления: быстрота - способность высказывать максимальное количество идей (в данном случае важно не их качество, а их количество); гибкость - способность высказывать широкое многообразие идей; оригинальность - способность порождать новые нестандартные идеи (это может проявляться в ответах, решениях, несоответствующих с общепринятыми); законченность - способность совершенствовать свой "продукт" или придавать ему законченный вид.

Во внеклассных занятиях существуют такие формы занятий с детьми как хоровые, оркестровые коллективы, ансамбли, музыкальные классы, студии, а также музыкальные театры и т.д. Их отличает достаточно устойчивый контингент занимающихся в них детей, которые сами или с помощью родителей выбрали для себя наиболее привлекательный вид музыкальной деятельности. К другим формам внеклассной и внешкольной музыкальной работы относятся так называемые массовые музыкально-просветительские формы, проводимые школой или внешкольным учреждением. Это — разнообразные музыкальные праздники, лекции-концерты, музыкальные игротеки и др. Деятельность учителя музыки и детей во внеурочное время должна осуществляться на единых принципах и вести к цели музыкального образования, которая является общей независимо от форм и методов ее достижения (урок или внеклассное занятие, лекция, кружок и пр.). Самый главный принцип - это принцип добровольности, на котором и строится вся внешкольная деятельность.

Вокально-инструментальный ансамбль по своей структуре состоит из двух составляющих: вокального ансамбля (или солиста) и инструментального ансамбля. Вокальный (певческий) ансамбль достигается при полной согласованности певческой установки исполнителей, чистоты и прозрачности гармонии, точности в передаче ритмического рисунка и темпа, разнообразия и выразительности динамических оттенков (нюансов).

Особенности работы с инструментальным ансамблем более сложны и заключается в освоении игры на каждом музыкальном инструменте, в нашем случае это барабанная установка, бас-гитара, ритм-гитара, соло-гитара, клавишные. Перечисленные музыкальные инструменты являются классически базовым набором для любого инструментального ансамбля.

Как отмечал Б.М. Теплов, вовлечение детей (и не только особо одаренных) в творческую, а не только "воспринимающую" деятельность очень полезно для общего художественного развития, вполне естественно для ребенка и вполне отвечает его потребностям и возможностям. Данные музыкальной педагогики и психологии свидетельствуют о том, что творчество является важным условием активизации музыкального развития. Добавим, что весьма существенным средством формирования музыкально-творческих навыков и различных музыкальных способностей у всех без исключения детей, как показал практический опыт, может служить инструментальное музицирование.

Большое значение в понимании природы музыкального творчества имеют исследования Л.С. Выготского, который писал о важности процессов диссоциации, лежащих в основе абстрактного мышления, и ассоциации, как «приведения отдельных образов в систему». По мнению Л.С. Выготского, полный круг творческой деятельности будет завершен только тогда, когда воображение воплощается, или кристаллизуется, во внешних образах.

В нашем случае «внешние образы» — это тембровые особенности музыкальных инструментов, «творческое воображение» - музыкальные аранжировки, что-то новое в «прочтении» знакомой музыкальной темы, поиск тембровых, ритмических и других средств воплощения музыкального образа, а «полный круг» - исполненное в новой аранжировке музыкальное произведение.

Интересно наблюдать за учениками, погруженными в творческий процесс: «растворение» в звуковой среде, поиск и проба звуковых ассоциаций на инструменте и соотнесение их с характером музыкального образа. Создание музыкального номера потребовало усилий, творческой энергии, каждый старался выразить себя, предлагая разные варианты аранжировок, в том числе сольных партий, инструментальных вставок, ритмических брейков и т.д. Критериями отбора стало эмоционально точное воплощение музыкального образа песни.

Делая вывод, отметим, что работа в вокально-инструментальном ансамбле над аранжировкой песни дала возможность ученикам пройти весь процесс от творческого замысла до успешного

выступления ансамбля на школьном концерте.

Библиографический список.

1. Ермолаева-Томина, Л. Б. Психология художественного творчества [Текст] : учебн. пособие / Л. Б. Ермолаева-Томина. — М.: Академический Проект, 2005. — 304 с.
2. Ильина, Е. Р. Музыкально-педагогический практикум [Текст] : учебно-методическое пособие для вузов / Е. Р. Ильина. — М.: Альма-матер, 2008. — 416 с.
3. Рачина, Б. С. Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе [Текст] : учебное пособие для студентов вузов / Б. С. Рачина. — СПб.: Композитор, 2007. — 543.
4. Фалетрова, О. М. Исследовательская деятельность педагога-музыканта [Текст] : учебно-методические рекомендации. / О. М. Фалетрова - Ярославль.: Изд-во ЯГПУ, 2006. - 39 с.

УДК 159.9

УСЛОВИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Щепеткова С.С.

магистр психологии, вед. специалист отдела мониторинга и анализа
ГУЯО ЦОККО (Россия, Ярославль)

Изюмова Н.Д.

психолог, гл. специалист отдела мониторинга и анализа ГУЯО ЦОККО (Россия, Ярославль)

В статье описаны результаты мониторинга условий внедрения ФГОС НОО и факторов, влияющих на успешную реализацию ФГОС. В качестве методологической основы использован деятельностный подход; исследование реализовано проективными методами. По нашему мнению, низкий уровень эффективности реализации ФГОС НОО связан с отсутствием системности в обучении и подготовке преподавателей, отсутствием надлежащего методического сопровождения, что ведет к недостаточному уровню развития универсальных учебных действий у обучающихся начальной школы, и, как следствие, к низким метапредметным результатам.

This article presents the results of Federal State Educational Standard's conditions and results monitoring, and the factors which are essential to its successful implementation. The study is based on projective methods, such as structured interview and unfinished sentences. In our opinion, low efficiency of the Standard is connected to the wrong approach to the training and instructing teachers, which leads to pupils' low results.

Ключевые слова

ФГОС, начальное общее образование, универсальные учебные действия, метапредметные результаты.

FSES, primary general education, primary school, primary education, PGE, projective methods.

В связи с внедрением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее - ФГОС НОО) возникла особая необходимость в оценочном контроле результатов выпускников начальной школы, для чего нами был организован выборочный мониторинг метапредметных результатов. Однако недостаточно было бы произвести сугубо статистический замер результатов, не уделив внимания причинам их появления. Вторая, сопроводительная часть мониторинга была направлена на исследование условий реализации ФГОС НОО, в частности: понимание и присвоение учителями требований ФГОС НОО; технологии, используемые учителями для формирования универсальных учебных действий (далее - УУД); эффективность курсовой и методической подготовки учителей.

В исследовании приняли участие две категории респондентов: ученики четвертых классов (617 чел), и педагоги, которые их обучали. Для получения качественных и разнообразных данных были выбраны проективные методики. Учителям было предложено ответить на вопросы о педагогической деятельности в рамках ФГОС НОО в форме структурированного интервью; ученикам же предлагалось продолжить ряд незаконченных предложений, описывающих стандартные ситуации из образовательного процесса.

По итогам интервью стало возможным осуществить категоризацию преподавателей с точки зрения владения ими ФГОС НОО. В первую группу (**высокий уровень, 15%**) вошли преподаватели, продемонстрировавшие как понимание способов реализации и научного содержания, заложенного во ФГОС (*теоретическая компетентность*), так и умение подбирать и применять целесообразные ему

методы и приемы (*практическая компетентность*). Вторую группу (**средний уровень, 30%**) представляют преподаватели, обладающие хотя бы одной из этих компетенций. Отсутствие обеих этих компетентностей условно названо **низким уровнем (55%)** владения ФГОС НОО, хоть и подразумевает полное его отсутствие.

При этом абсолютно все учителя говорят о том, что прошли курсовую подготовку на базе различных организаций и интересуются актуальной информацией, то есть, декларируют высокий уровень теоретической компетентности, но зачастую не могут назвать конкретные используемые ресурсы информации. Так же обстоит дело и с практической компетентностью: почти все опрошенные утверждают, что используют в работе групповую работу или проектные методы, но теряются при ответе на вопрос о последнем проведенном проекте. Такие затруднения показывают, что работа либо ведется бессистемно и неэффективно; либо имеет место демонстративность.

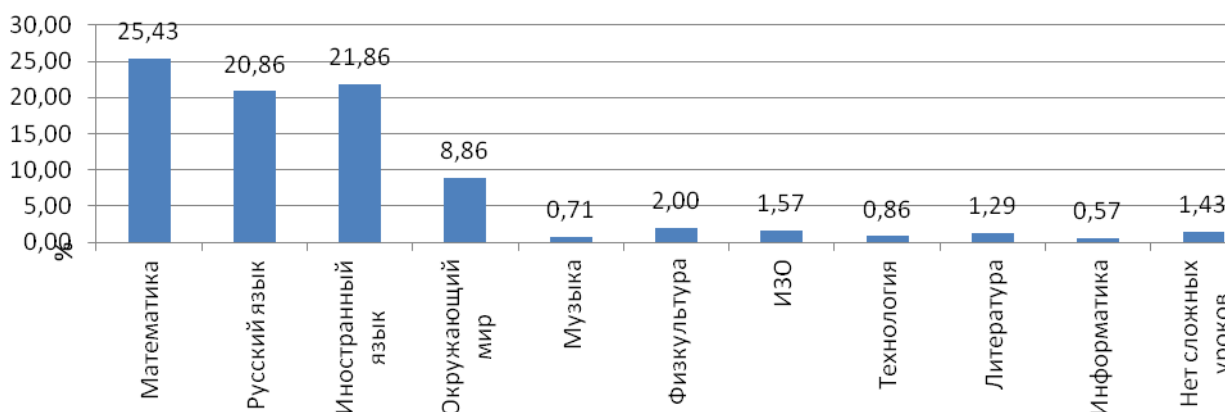
Ряд учителей не ответили на вопрос о том, какие УУД хуже всего поддаются развитию. Общее распределение ответов можно видеть ниже.



В качестве основных причин, связанных с трудностями формирования УУД, учителя чаще всего называют семейные обстоятельства, возрастные особенности, невысокую учебную мотивацию, завышенную самооценку ученика; эти ответы свидетельствуют об отсутствии понимания реальных причин неуспешности формирования УУД у детей. Это является следствием того, что учитель не до конца понимает сущность УУД, механизмы их формирования.

Можно сделать вывод, что реально понимает и выполняет требования ФГОС НОО меньшая часть опрошенных педагогов начальных классов. Возможно, учителя не составили для себя полного представления о структуре, инновационном смысле и существенных содержательных аспектах ФГОС НОО и не могут осознанно применять их в полном объеме.

Чтобы увидеть реальное отражение педагогической деятельности опрошенных преподавателей, обратимся к качественному анализу результатов методики «Незаконченное предложение». Первое предложение звучало так: «самый сложный для меня предмет - это..., потому что...».



Большинство обучающихся обосновывают свои сложности так: «там непонятно», «у меня просто ничего не получается», «я не знаю, что делать». Из этих ответов понятно, что причины затруднений имеют не предметную, а метапредметную природу: отсутствуют умения работать в информационной среде, главным образом - с моделями. Построение моделей и оперирование ими - одно из основных УУД, влияющих на успешность учебных достижений по всем предметам. Под моделью в данном случае понимается схематическое представление о реальных объектах, процессах

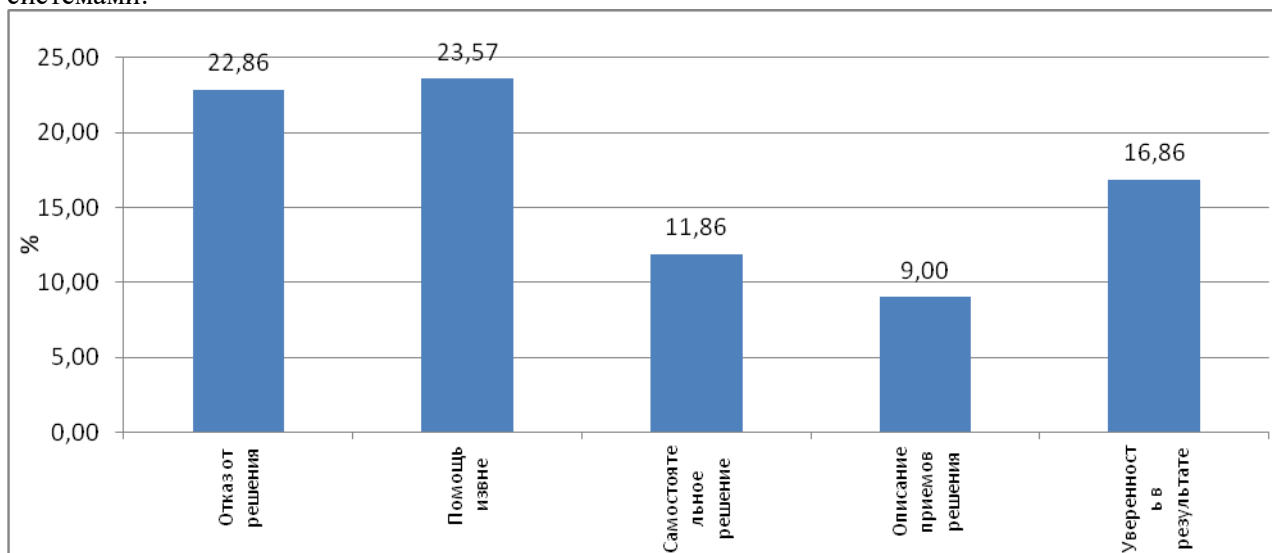
и явлениях. Например, изучая математику и рисуя чертеж к задаче, ученик переводит словесную модель в наглядную. При изучении «окружающего мира» требуется не только знакомство с объектными моделями, но и практическая работа по их построению, а значит, самостоятельный поиск информации, ее анализ и синтез. Такая ситуация не только с математикой, но и с окружающим миром, и с иностранным и русским языками. Очевидно, что во всех случаях речь идет о затруднении при работе с моделями - только разных типов: символических, схематических, вербальных, и даже предметных. Можно сказать, что математика для учеников начальной школы - такой же язык, как, например, английский или русский; разница только в символической системе, поэтому успехи по этим предметам связаны между собой и зависят от уровня одних и тех же УУД.

Результаты анализа второго из представленных предложений («Когда мне нужно решить трудную задачу, я...») обнаруживают еще одну причину, почему именно математика занимает первое место в списке сложных предметов. Половина опрошенных четвероклассников, сталкиваясь с проблемами, выбирают пассивную позицию: либо отказываются от решения трудной задачи вообще, либо обращаются за помощью к авторитету.

Действия при столкновении со сложной задачей (см. гистограмму).

При этом большая часть обучающихся упоминает о том, что им интересен результат задачи: «подожду, пока напишут на доске, мне же надо узнать ответ!». Отказ от самостоятельного решения является следствием недостаточно высокого уровня развития соответствующих метапредметных умений: ученик часто не приступает к решению сложной задачи не потому, что ленится, а потому, что не знает, **как** это сделать и не умеет пользоваться средствами и способами ее решения.

Низкий уровень регулятивных, коммуникативных и познавательных УУД и отсутствие системности прослеживается также в ответах на вопросы о проектной и групповой работе: ученики подтверждают, что эти формы деятельности встречаются в их учебном процессе, но, несмотря на это, демонстрируют отсутствие навыков реализации проекта или групповой динамики, что указывает на неэффективное использование этих педагогических приемов. Так же обстоит дело и с работой с текстами: при ответе на вопрос о пересказе лишь 1% учеников из всей выборки (617 человек) упомянули о том, что для пересказа нужно построить план. Вопрос, направленный на диагностику развития коммуникативных УУД, также свидетельствует об их низком уровне: лишь 6% учеников упомянули какие-либо приемы ведения диалога, аргументирования своей точки зрения. Отсутствие этих навыков связано как с непродуктивной групповой работой, так и с низкими предметными результатами вследствие неспособности к работе с устными и письменными символическими системами.



В заключение можно повторить, что на данный момент работа по внедрению ФГОС не носит системного характера и является малоэффективной. Для повышения качества реализации ФГОС начального общего образования необходимо: 1) Изменить методы и содержание курсовой подготовки и семинаров. Рекомендуется использование деятельностного подхода и направленность на практическую сторону реализации ФГОС, на конкретное рассмотрение механизмов формирования и динамики развития всех видов УУД. 2) Реорганизовать работу методических служб по созданию новых, доступных преподавателям методических средств, направленных не только на теоретические

вопросы внедрения стандарта, но и на решение практических проблем, возникающих при формировании конкретных УУД.

Библиографический список.

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования/ М-во образования и науки Рос. Федерации.- М.: Просвещение, 2011.

УДК 159.99: 37.015.3

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБЛАСТИ ДЕВИКТИМИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ В СОСТАВЕ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Яценко Т.Е.

магистр психологических наук, ст. преп. БарГУ (Беларусь, Барановичи)

В статье приведены основания обновления общепрофессиональных компетенций педагогов за счет включения в их состав социально-психологических компетенций в области девиктимизации учащихся. Указаны эмпирически выявленные группы данных компетенций. С учетом положений субъектно-средового подхода отражены их характеристики и направления девиктимизации виктимных учащихся в образовательной среде.

The article gives grounds for the restoration of general professional competences of teachers through the inclusion in their composition of social-psychological competencies in the field of devictimization students. Empirically identified group of data competencies are stated. Their characteristics and directions of devictimization of victim students in the educational environment are reflected subject to the provisions of subjective-contextual approach.

Ключевые слова

Девиктимизация, социально-психологические компетенции будущих педагогов.

Devictimization, social-psychological competencies of future teachers.

В современном научном сообществе вопрос о составе профессиональных компетенций педагогов остается открытым, что обусловлено изменением образовательной парадигмы, трансформаций представлений о роли педагога в образовательном процессе, расширением его функций, обновлением социальных требований к результатам труда учителя. Стала очевидна необходимость выделения в составе общепрофессиональных, инвариантных, компетенций педагогов психологических компетенций, которые необходимы им для решения широкого спектра социально-профессиональных проблем, сопряженных с содержанием их профессиональной деятельности.

Профессиональные компетенции вариативны во времени. Основаниями выделения состава общепрофессиональных психологических компетенций выступают: стороны труда учителя (А. К. Маркова); функции, проблемы и задачи педагогической деятельности, отражающие ее социальный контекст (О. Л. Жук); изменяющиеся потребности общества и требования к результатам образования (европейский проект «Настройка образовательных структур»); области профессиональной деятельности (Ст. Уиддет и С. Холлифорд).

Проанализировав вызовы современного общества, Д. А. Иванов обозначил основной общественно значимый результат, достижение которого должно обеспечивать образование, - человек нового типа, для которого характерны самостоятельность, предприимчивость, ответственность, коммуникабельность, толерантность, способность видеть и автономно решать проблемы, работать в команде [1]. Схожая точка зрения приводится М. И. Лукьяновой, которая среди результатов образования, к достижению которых должен быть способен современный педагог, отмечает наряду с интеллектуальным развитием учащихся становление у них содержательных позиций «Я - ценность» и «Другой - ценность», обуславливающих восприятие и проявление себя как субъекта самопознания, деятельности и общения [2; С. 149-150].

Отмеченные позиции ученых составляют портрет человека, обладающего личностной суверенностью. Таких индивидов отличают характеристики, востребованные в мировом сообществе: способность к сотрудничеству и ведению диалога с социальным миром, сохраняя свою автономию и проявляя уважение к личностным границам других индивидов; способность делать предметом преобразования самого себя и окружающую среду, принимая на себя ответственность; пристрастное и деятельностное отношение к бытию.

Значит, для решения задачи развития личностной суверенности учащихся будущие педагоги

должны обладать соответствующими профессиональными психологическими компетенциями. Однако ее решение осложняется широкой представленностью в образовательной среде учащихся с инструментальным и не инструментальным ролевым виктимным поведением (сироты, инвалиды, стигматизированные индивиды, дети, растущие в дисфункциональных и социально-незащищенных семьях, воспитываемые виктимными родителями). Вследствие этого, задача приведения результатов общего среднего образования в соответствие с требованиями современного общества должна быть расширена и обозначена как девиктимизация учащейся молодежи.

Пониманию девиктимизации в русле субъектно-средового подхода соответствует дефиниция, приводимая Е. С. Фоминых: процесс трансформации личности из потенциальной, реальной или воображаемой жертвы в сознательного и ответственного субъекта своей жизни [5; С. 14].

С учетом обозначаемого учеными содержания девиктимизации нами выделены два направлениями девиктимизации учащихся в образовательной среде.

1) Снижение виктимности, формирование антивиктимных свойств и развитие внутренних ресурсов учащихся. В русле субъектно-средового оно предполагает развитие субъектности у виктимных учащихся и содействие освоению ими модели суверенного поведения (установление гибких границ психологического пространства и учет личностных границ других индивидов).

2) Предотвращение ревиктимизации и обеспечение виктимологической безопасности учащихся, что предполагает, с одной стороны, выстраивание педагогического взаимодействия без применения виктимизирующих воздействий и, с другой стороны, проведение воспитательной работы с учащимися, имеющей целью предупреждение буллинга в классе.

При определении сущности девиктимизации в русле субъектно-средового подхода целесообразно опираться на положение С. Л. Рубинштейна о том, что человек выделяет себя в качестве самостоятельного субъекта только через свои отношения с окружающими людьми [4; С. 636]. Это отражает необходимость демонстрации педагогом отношения к виктимным учащимся как к потенциальным / реальным субъектам деятельности и общения. Существенный вклад в понимание девиктимизации вносит положение С. К. Нартовой-Бочавер о том, что личностная суверенность без социально-психологического содействия извне не становится самоцелью [3; С. 170]. Данное положение иллюстрирует, с одной стороны, что девиктимизация осуществляется в области межличностного взаимодействия, реализуемого по линиям «ученик - ученик», «педагог - ученик». Соответственно, компетенции будущих педагогов в области девиктимизации учащихся относятся к группе социально-психологических компетенций. С другой стороны, оно отражает важность реализации педагогом направляющей, стимулирующей функций во взаимодействии с виктимными учениками.

Нами эмпирически выделены 20 социально-психологических компетенций будущих педагогов в области девиктимизации учащихся, разделившихся, по результатам факторного анализа, на 5 групп [6]: рефлексивно-фасилитативные (содействуют осознанию виктимными учащимися областей своего психологического пространства и облегчению расширению приватности), медиативные (ориентируют учащихся на освоение позиции субъекта общения, предполагающей разрешение конфликтных ситуаций на основе уважения их и своих личностных границ), содействия автономии учащихся (стимулируют их к приобретению опыта учебной и межличностной автономии), принятия учащихся (содействуют развитию у них социальной смелости в персонализации и предъявлении себя как субъекта), справедливого отношения (способствуют преодолению ими враждебного образа мира и формируют у них представление о себе, как о носителях такого же социального статуса, что и другие учащиеся).

Социальные компетенции связывают с наличием определенных поведенческих сценариев в хорошо знакомых ситуациях (К. Н. Rubin и L. Rose-Krasnor), соотносят с эффективным исполнением социальных ролей (D. Meichenbaum, L. Butler), с владением правилами поведения (М. Аргайл и Р. Харре). Это означает, что социально-психологические компетенции требуют от будущих педагогов построения взаимодействия с виктимными учащимися как с индивидами, потенциально являющимися субъектами деятельности и общения, принимая на себя роль девиктимизаторов, учитывая игровые и социальные роли жертвы, исполняемые ими, и различия в социальном статусе их и своем. Правилами, следования которым требуют данные компетенции, выступают: регуляция и контроль своих личностных границ, применение конструктивных способов их защиты и проявление уважение к личностным границам учащихся, стимулирование их к регуляции, контролю, осознанию и чувствованию своих личностных границ, предоставление им позиции субъекта общения и совместной деятельности.

Библиографический список.

1. Иванов, Д. О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании / Д. Иванов // Школьные технологии. - 2007. - № 5. - С. 51-61.
2. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогические показатели деятельности школы : критерии и диагностика / М. И. Лукьянова, Н. В. Калина. - М. : ТЦ «Сфера», 2004. - 208 с.
3. Нартова-Бочавер, С. К. Человек суверенный : психологическое исследование субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. - СПб. : Питер, 2008. - 400 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - СПб. : Питер, 2008. - С. 645-669ю
5. Фоминых, Е. С. Психолого-педагогическое сопровождение девиктимизации студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. С. Фоминых. - Оренбург, 2012. - 290 л.
6. Яценко, Т. Е. Социально-личностные компетенции будущих педагогов в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды / Т. Е. Яценко // Психологическое сопровождение образовательного процесса: сб. науч. ст.: в 2 ч.; под общ. ред. Е. Л. Касьяник. - Минск, 2014. - Вып. 4. - Ч. 2. - С. 378-386.

УДК 159.9

К ВОПРОСУ ПОРОЖДЕНИЯ ТИПОВЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕСТИРУЮЩИХ СИСТЕМАХ

Яшин А.Д.

д.ф.-м.н., доцент, профессор кафедры прикладной математики МГППУ (Россия, Москва)

Дунаев Д.А.

директор колледжа информационных технологий УдГУ (Россия, Ижевск)

В статье предложен подход к порождению типовых математических задач и вопросов для применения в тестирующих автоматизированных системах. Каждая задача препарируется на предмет схем ее решения, способов порождения, исключающих посторонние затруднения ученика в процессе, а также на способ проверки ответа при выбранном формате исходных данных и ответа.

This article proposes an approach to the generation of typical mathematical problems and questions for use in automated testing systems. Each task is drilled on the subject of schemes for its solution, methods of generation, which exclude extraneous difficulties of the student in the process and also checks the response formats for the selected data source and answer.

Ключевые слова

Типовая математическая задача, открытый тест, алгоритм порождения, алгоритм проверки ответа.

A typical mathematical task, opened test, an algorithm of generation, a checking algorithm.

Внедряемое в систему высшего образования рубежное тестирования предполагает наличие банка типовых задач по различным дидактическим единицам (речь пойдет только о математических задачах для открытых тестов, когда ученик сам вводит ответ). Как правило, берется типовая задача, ее параметрам придаются конкретные значения, затем предлагается либо выбрать правильный ответ из нескольких предложенных, либо найти ответ самостоятельно и внести его в ответное поле. Отметим несколько недостатков такого способа:

1) При некоторых комбинациях параметров решение вообще может не существовать. Пример: прямые, заданные уравнениями общего вида, $A_1x + B_1y = C_1$, $A_2x + B_2y = C_2$ при случайном выборе коэффициентов могут оказаться параллельными, т.е. сама постановка задачи оказывается некорректной. При некоторых других комбинациях коэффициентов прямые могут слиться в одну. Можно сказать, что при случайном выборе явных параметров задачи теряется контроль над ситуацией.

2) Даже когда решение единственно, ответ может выражаться «неприятными» числами. Например, тоска пересечения двух прямых может оказаться роде $(117/59; 81/59)$. Это создает трудность в процессе тестирования, поскольку основные усилия ученика расходятся на действия, не связанные с целью самой задачи. Тем более, если найденную точку надо использовать далее.

3) Неединственность решения. Пример: система линейных алгебраических уравнений общего вида с бесконечным множеством решений. Сама форма ответа зависит от выбора ведущих элементов при реализации процедуры Гаусса (в связи с этим приводимые в стандартных задачниках по линейной алгебре ответы к таким задачам вызывают некоторое недоумение!).

4) Также возможна ситуация, когда решение существует, но допускает разные формы записи. Пример: уравнение $2\sin x = 3\cos x$ допускает запись решения через \arcsin , через \arccos , через \arctg . Во всех трех случаях вид решения будет разным. Это создает трудности при автоматизированной проверке ответа.

5) Не каждая задача допускает практическое решение при произвольных коэффициентах. Пример: разложение многочлена на неприводимые множители над полем действительных чисел. Теория говорит, что любой многочлен над полем \mathbf{R} раскладывается в произведение линейных множителей и квадратичных множителей с отрицательными дискриминантами. Однако практическое разложение на множители означает необходимость явного отыскания корней многочлена, которые по теореме Абеля для многочленов 5-й степени и выше в общем случае невыразимы в радикалах.

6) Есть задачи, ответом к которым должна быть функция, например, отыскание производной или первообразной. При создании тестовой системы первое, что приходит в голову - дать для отыскания производной функцию, а ответ хранить внутри системы. Проверка решения предполагается сравнением эталонного ответа с ответом, вводимым учеником. Пример: $(\sin^2 x)' = 2\sin x \cos x$ - берем как эталонное решение. Ученик вводит $\sin 2x$ - тоже правильный ответ, т.к. $\sin 2x \equiv 2\sin x \cos x$. Однако такой подход требует алгоритма для распознавания тождественности выражений в элементарных функциях, какового не существует в принципе.

Для включения конкретной типовой задачи в тестирующую систему требуется:

- осознать общую ситуацию по задаче: при каких условиях решение существует, сколько их, каковы возможные формы представления, каковы принятые способы получения ответа учениками;
- выбрать внутренние параметры, с помощью которых вычисляются явные параметры задачи. По возможности оценить области изменения явных параметров в зависимости от изменения внутренних. Желательно, чтобы исходные данные, предстающие перед учеником, казались случайно порожденными;
- определить условия, при которых возникает нужная ситуация (например, существует единственная общая точка для двух прямых);
- возможно ли каким-то образом «вшить» ответ уже на этапе подбора внутренних параметров?;
- проанализировать выбранную схему порождения задачи на полноту: любой ли численный пример задачи может быть порожден по этой схеме? Если полную схему подобрать не удастся, можно строить частичные параметрические схемы;
- выбрать процедуру проверки ответа ученика: прямое сравнение с вшитым ответом, проверка ответа по условиям задачи.

Пример 1. Найти точку пересечения двух прямых на плоскости. Прямые заданы уравнениями общего вида $A_1x + B_1y = C_1$, $A_2x + B_2y = C_2$. Входные условия: первые два коэффициента каждого уравнения одновременно не равны 0 (условие осмысленности уравнений), коэффициенты при неизвестных не пропорциональны (условие пересечения прямых). Далее выбираем точку $(x_0; y_0)$ - будущую точку пересечения (с удобными, т.е. небольшими по модулю целочисленными координатами). Далее вычисляем $C_1 := -A_1x_0 - B_1y_0$, $C_2 := -A_2x_0 - B_2y_0$.

Пример 2. Для разложения вещественного многочлена над полем \mathbf{R} можно использовать серии $x^n - 1$, $x^n + 1$, $x^{2n} - x^n + 1$, $x^{2n} + x^n + 1$, ...

Пример 3. Для сравнения функций можно применять метод контрольных точек: хранить набор значений функции в нескольких контрольных точках. Сосчитать значения функции, введенной учеником, и сравнить с эталонным набором. Если в какой-то контрольной точке функция не определена, или ее значение не совпадает с эталонным (с нужной погрешностью), ответ объявляется неверным. Возможно возражение: «Есть вероятность, что система зачтет неверный ответ». Во-первых, вероятность этого уже при двух контрольных точках представляется ничтожной. Во-вторых, даже если так получится, тестирование производится по целому ряду задач и оценивается по системе достаточного процента для зачета. В этом случае одна задача, неправильно зачтенная в пользу ученика, в общей статистике практически ни на что не влияет. Можно сказать, что система должна работать *корректно*, т.е. правильный ответ она обязана зачесть. *Полнота* в этом смысле представляется слишком сильным требованием.

При создании действующей системы тестирования придется использовать продвинутые приемы программирования. Например, создать числовой тип rational, возможно complex, прописать всю арифметику и структуры для них. Следует обратить внимание на интерфейс, его удобство

(эргономичность), в том числе для учащихся с нарушениями зрения (укрупнение для слабовидящих, и подстройка под «голосовые читалки» для незрячих).

Нет нужды напрягаться в подборе задач: стандартные задачки и Федеральное интернет-тестирование дают достаточно материала, надо выбрать из него то, что подходит для системы.

По каждой задаче выбрать допустимые форматы представления ответов (как можно шире, ибо правильный ответ, не подходящий ни под один из вшитых форматов, не будет зачтен).

Решить, какой из готовых инструментариев можно использовать: встроенный калькулятор, Microsoft Excel, и т.п.

Особое внимание следует обратить на задачи, приводящие к разбуханию промежуточных значений. Например, задача от деления кратных множителей многочлена с целыми коэффициентами порождает коэффициенты в виде несократимых дробей с неприятно большими знаменателями.

Желательно в оболочке предусмотреть массу общих настроечных параметров, как то: выбор количества задач, время на прохождение теста, присвоение «сложностных коэффициентов».

При запуске системы учитываются личные данные ученика и текущее время. Они используются в порождении внутренних параметров каждой задачи. Тогда в одном кабинете могут тестироваться несколько учеников параллельно по одинаковым задачам - коэффициенты у всех будут разные, т.е. прямо срисовать ответ у соседа не получится. Возможно возражение: «А если кто-то посмотрит у соседа, поймет, как он делает, и сделает по этому же принципу?». Ответим: «И слава богу!».

И самое главное - система может быть выдана ученику на дом для тренировки. На ней же можно ученика тестировать на занятии. Ведь хотя все задачи типовые, но варианты порождаются «здесь и сейчас», поэтому ссылка на ответы, «полученные дома», неуместны.

IV

ПСИХОЛОГИЯ

ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И

КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

НА ОСНОВЕ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

д.пс.н., профессор

Мергальяс Мергалимович КАШАПОВ

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА СОБЫТИЙНО-КОГНИТИВНОГО ПОНИМАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ КОНФЛИКТНОСТИ

Кашапов М.М.

д.пс.н., профессор, зав. кафедрой педагогики и педагогической психологии
ЯрГУ (Россия, Ярославль)

В статье рассматриваются механизмы конфликтности, которые осуществляются в соответствии с общими закономерностями системогенеза внутренних сущностных качеств человека в процессе деятельности. Механизмы конструктивной конфликтности являются способами уменьшения провокационного воздействия деструктивных факторов. Система событийных и когнитивных механизмов направлена на оптимизацию межличностного взаимодействия.

The article deals with the mechanisms of conflict, which are carried out in accordance with the general regularities of systemogenesis of internal essential qualities of the person in the process of activity. Mechanisms of constructive conflictness are ways to reduce the impact of destructive factors provocative. The system of sobytijnyh and cognitive mechanisms aimed at optimization of interpersonal interaction.

Ключевые слова

Системогенез, деятельность, конфликтность, психологические механизмы, событийно-конфликтное понимание, взаимодействие.

Systemogenesis activities, conflictness, psychological mechanisms, sobytijno-conflict understanding, interaction.

Многие зарубежные и отечественные психологи, рассматривая конфликтность, выделяют различные трудности в межличностном взаимодействии (Г.М. Андреева, Л.И. Божович, Н.В. Гришина, М. Дойч, А.Л. Журавлев, Э.И. Киршбаум, Н.И. Леонов, А.А. Реан, Х. Ремшмидт, Э. Эриксон и др.). Несмотря на расхождения в подходах к содержанию конфликтности, исследователи единодушны в том, что конфликты различных возрастов и социальных групп оказывают значительное влияние на формирование личности, ее социализацию и профессионализацию.

Между тем, практика показывает, что в ситуации конфликта во взаимодействии между людьми преобладают деструктивные тенденции. Зачастую вместо анализа проблемы и поиска оптимальных путей ее решения субъект пытается директивным способом повлиять на объект противоречия и производит действия, ведущие к эскалации деструктивного конфликта. Такой тип реагирования на конфликт связан, прежде всего, с недостатком коммуникативной и социальной компетентности личности.

Анализ литературы показал, что к настоящему времени структурированы и разработаны подходы к изучению конфликтности как детерминанты конфликтного поведения (А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, Н.И. Леонов, А.И. Шипилов, А.П. Егидес). Конструктивная конфликтность рассматривается в контексте диспозиционного подхода (З. Фрейд, К. Хорни, А. Адлер, Э. Фромм), ситуационного (К. Левин, Н.В. Гришина), социально-психологического (А.Л. Журавлев, А.А. Вахин), реципрокного, онтологического (Н.И. Леонов), системного (Л.А. Петровская), нормативного, представленного в концепции механизмов формирования межличностных отношений (Р.Х. Шакуров), метакогнитивного (М.М. Кашапов, М.В. Башкин, Ю.В. Пошехонова, А.В. Бузмакова).

Исследование конфликтности длительное время ограничивалось в основном феноменологическим, декларативно-описательным подходом. Поэтому до сих пор недостаточно четко определено содержание конфликтности, слабо изучены механизмы ее связи с характеристиками субъекта (например, с мышлением, эмоциями, волей); не исследованы виды, уровни, особенности этиологии и генезиса конфликтности; не раскрыта перспективность исследования креативной конструктивной конфликтности.

Исходя из принципов системогенеза, В.Д. Шадриков раскрывает психологический механизм формирования качественных новообразований в процессе онтогенеза личности. Под системогенезом профессиональной деятельности он понимает формирование психологической функциональной системы, реализующей индивидуальную трудовую деятельность. В процессе освоения деятельности вовлекаются все ресурсы человека, в этой же деятельности они и развиваются, обогащая его внутренний мир [8].

Системогенез является процессом формирования системы. В ходе данного процесса определяется состав системы, устанавливаются функциональные взаимосвязи между компонентами, и происходит развитие отдельных компонентов в плане достижения цели. Актуальность применения системогенетического подхода обусловлена тем, что вопросы процессуальности, динамизма и генезиса целостной системы деятельности, а также вопросы о роли различных объективных и субъективных факторов в организации ее оптимального функционирования остаются открытыми [8; 9].

В.Д. Шадриков, опираясь на данные научной литературы и опыт практического исследования различных видов предметной деятельности, обосновывает модель психологической функциональной системы деятельности. Исследования, проведенные в рамках данной модели, отнесены к отдельным компонентам системы деятельности, но при анализе постоянно соотносятся с системой деятельности в целом и с формированием конкретного компонента деятельности в процессе освоения предметной деятельности и последующей профессионализации. На основе полученных экспериментальных данных дается описание отдельных компонентов системы деятельности и процессов их формирования. Такой подход позволил раскрыть психологические закономерности и механизмы системогенеза внутренних сущностных качеств человека в процессе деятельности. Знание закономерностей системогенеза деятельности и отдельных ее компонентов выступает как методологическая основа анализа конкретной деятельности [10; 11].

Исходя из понимания психологической системы деятельности В.Д. Шадриков выделяет следующие уровни анализа: личностно-мотивационный, компонентно-целевой, информационный, структурно-функциональный, индивидуально-психологический и психофизиологический. Сочетание всех перечисленных уровней раскрывает в достаточно полной мере сущность профессиональной деятельности и дает о ней целостное представление. В результате деятельность предстает как многоуровневое полиструктурное образование [10; 11].

Проблема исследования общепсихологических механизмов конфликтности во взаимодействии является одной из фундаментальных в современной психологии, поскольку зная, во-первых, этиологию и генезис конфликта, во-вторых, специфику реагирования на конфликт, обусловленную средовыми и личностными факторами, в-третьих, оптимальные средства профилактики и разрешения конфликта, субъект способен адекватно понимать и управлять разнообразными конфликтными явлениями. Однако, имеется определенное противоречие между запросами жизненных реалий по управлению конфликтами и теоретическими и практическими возможностями современной психологии по осмыслению происходящих явлений и разработке практических подходов и рекомендаций по работе с конфликтами.

Обобщение эмпирических результатов, полученных в ходе проведенных нами исследований [1-5], а также анализ литературных данных позволяет выделить следующие группы событийных и когнитивных психологических механизмов конструктивной конфликтности.

Первая группа - событийные (регуляторные) механизмы, функционирующие в контексте события людей как потенциала возможностей реализации решений субъектом. Данные механизмы функционируют в рамках межличностного диалога, а также в ходе взаимодействия внутри микрогруппы и с окружающим человека многомерным миром, поэтому событийность является характеристикой человеческой жизни, выражающей определенные факторы, влияющие на жизненный путь человека.

- Операционный механизм позволяет субъекту аккуратно и тонко приспосабливаться к требованию конкретной деятельности [9]. Следуя схеме В.Д. Шадрикова, отслеживается зависимость следующего рода: если индивид осуществляет мыслительную деятельность, то операционными механизмами будут выступать восприятие и память. Но в том случае, когда требования деятельности сводятся к необходимости что-либо запомнить, то процессы мышления и восприятия станут операционными механизмами. Именно операционные механизмы обеспечивают индивиду наиболее эффективные условия решения конкретной задачи и взаимодействия с внешним миром, адаптации к нему;

- механизм дифференциации ценностных ориентаций. Субъект самостоятельно определяет значимые для него ценности, которыми не желает поступиться, не хочет принести их в жертву сиюминутным требованиям ситуации, поскольку уже образована устойчивая иерархия ценностей;

- механизм «перепрограммирования себя» по Коэльо Пауло: «перепрограммируй себя так, чтобы ежеминутно приходили тебе в голову лишь такие мысли, которые заставят тебя расти. Если впадешь в ярость или смятение, постарайся сама смеяться над собой. Смейся, хохочи над этой озбоченной, подавленной, тоскливой женщиной, уверенной, что ее проблемы - наиважнейшие.

Смейся над этой абсурдной ситуацией, ибо ты - проявление Матери. А еще верь, что Бог - это человек, следующий правилам. На самом-то деле большая часть наших проблем сводится к этому - к необходимости следовать правилам» [6; С. 182];

- механизм разрыва смысловых связей характеризуется нарушением а) связей между элементами смысловой сферы, б) «распадом» ведущих смысловых образований, в) сегментарной организацией системы личностных смыслов, г) возникновением конфронтации между базовыми смыслами («Ум с сердцем не в ладу»);

- механизм фиксации смысла, которому свойственны увеличение числа связей между элементами смысловой системы, фиксация на одной наиболее значимой сфере, низкая автономность, слитность и тесная сцепленность между собой отдельных смысловых образований;

- механизм позитивного реструктурирования личностного опыта и формирования новых ведущих смысловых образований, реализуемый посредством роста силы и численности гибко опосредованных связей между смысловыми образованиями, формированием новых ведущих смыслов;

- герменевтический механизм является основным механизмом гармонизации межличностных (субъект-субъектных) отношений. В этом случае организация и управление развитием конфликтной ситуации носит демонстративный (обучающий) характер, показывающий методические приемы профилактики деструктивных конфликтов;

- механизм работы психологической мембраны характеризуется ценностным взаимодействием, организуемым преподавателем в процессе обретения студентом личностного смысла как индивидуализированного отражения действительного отношении личности к определенным объектам и субъектам, входящим в ситуацию;

- механизм идентификации является процессом установления тождественности посредством актуализации и реализации субъектом когнитивных, эмоциональных и регулятивных компонентов, значимых для межличностного взаимодействия. Устойчивость в осознании себя, по мнению Е.С. Поляковой, опирается на совокупность установок личности: представления и убеждения о самом себе (когнитивная составляющая установки); эмоционально-оценочные отношения к этому представлению-убеждению (эмоционально-оценочная составляющая установки); соответствующие поведенческие реакции (поведенческая составляющая установки) [7; С. 511]. Сутью идентификации является отождествление себя со знаковым образом личности. Такой личностью может быть либо персонаж литературного произведения (кумир), либо реальный человек, которому стремится подражать субъект;

- механизм конструирования событийных ситуаций. Смысл события надситуативен, подвержен механизмам социализации и профессионализации, стабилен и служит основанием для достижения намеченной цели, играет важную роль в регуляции мыслительных процессов и поведенческих актов;

- механизм прогрессивной трансформации обыденной ситуации в знаковое событие, меняющее порой жизнь человека. Обыденной на Руси называли церковь, которую ставили за один день. Обыденными ситуациями являются такие ситуации, которые повторяются практически каждый день;

- механизм перевода ресурсных состояний в творческий потенциал личности. Выход за пределы своего привычного мира позволяет субъекту находить новые средства конструктивного разрешения конфликтных проблем;

- механизм конфликтной адаптации - первичного применения знаний в области безопасного конфликтного взаимодействия;

- механизм синергии - актуализация и реализация личностных ценностей в коммуникативной деятельности;

- аксиологические (ценностные) механизмы реального действия;

- акмеологические механизмы продуктивной деятельности субъекта, обеспечивающие достижения максимальной эффективности. Достижение «акме» происходит, порой, посредством прохождения «катэ». («Кто с любовью не знается, тот горя не знает». Украинская народная песня «Цвите терен»).

Вторая группа - когнитивные механизмы, проявляющиеся в последовательном выявлении и осмыслении логически вытекающих друг из друга событий; твердо установленных фактов, относительно легко поддающихся суммированию или квантификации. Анализ данных механизмов позволяет рассматривать жизнь как последовательную цепь причинно-следственных событий.

- механизм когнитивной интеграции. В процессе анализа конфликтной ситуации особое значение имеет объективная, беспристрастная оценка происходящего. Аналогично конвергенции или принципу общего конечного пути - схождению, поступлению к одному нейрону импульсов от различных нервных центров и разных рецепторов («воронка» Шеррингтона). Субъект, находясь в условиях разрешения конфликтной проблемы, воспринимает значительное количество симптомов конфликта, однако он производит селекцию признаков и учитывает лишь те, которые являются наиболее личностно значимыми для него. Дальнейшее осмысление происходящего, принятие и реализация решения осуществляется с ориентацией на эти выделенные признаки. Событие может быть понято совсем иначе, чем первоначально. Оно может принять другой смысл;

- механизм рефлексии. Определение, осознание субъектом ситуации как конфликтной само по себе становится механизмом, отсекающим все «стратегии» поведения, не соответствующие этому состоянию коммуникативной системы и «включающей» те альтернативы, которые помогут оптимальным образом структурировать взаимодействие при остром эмоциональном напряжении;

- механизм снижения, смягчения категоризационных границ и организация восприятия большего сходства, подобия с аутгруппой (И.П. Сушков, С. Insko, G. Schopler, Н. Tajfel, J. Turner, А. Wit and Н. Wilke, R. Daws, D. Beck and R. Fish, S. Worchel). Категоризационные границы - это рамочные условия, характеризующие ожидания человека («Если я тебя придумала, стань таким, как я хочу»); («Каждый на свой аршин меряет»);

- механизм трансгенерации характеризуется преемственностью передачи и принятия элементов структуры опыта субъекта в направлении от приобретенного к приобретаемому, что приводит к наращиванию творческого потенциала личности. Селективность смысла каждого предыдущего события «передается в наследство» следующему;

- механизмы конструктивного совладания в процессе разрешения конфликтной ситуации: всесторонний анализ конфликтно-проблемной ситуации, сотрудничество, проблемный анализ; отступление, условное игнорирование (делается вид, что проблемы не существует);

- механизм префигурации проявляется в трансформации посредством сохранения и кристаллизации элементов субъективного опыта в направлении от настоящего к прошлому. Опыт рассматривается как совокупность знаний, умений, навыков и привычек, сформированных в процессе практического познания и преобразования окружающей действительности в конкретном социокультурном контексте. Реверсивность смысла проявляется в том, что на прошлые события постоянно накладываются новые значения;

- механизм самоконтроля связан с реалистическим восприятием, а также со способностью к объективному отношению к самому себе. Существующая Я-концепция в процессе профессионализации заменяется на новую, соответствующую требованиям профессии. С точки зрения формирования адаптационных механизмов следует рассматривать Я-концепцию как важнейший личностный ресурс. Я-концепция является условно сконструированным образованием, отражающим как возрастные, так и индивидуальные особенности и включенным во множество связей и отношений с другими феноменами развития человека;

- механизм социальной перцепции в управлении конфликтами является для субъекта инструментальным механизмом развития его адаптационной стратегии. Образ конфликтной ситуации как внутренней картины: представления о себе, о другой стороне, о том, как другая сторона воспринимает своего оппонента входят в психологическую структуру конфликта наряду с такими компонентами как предмет, основная причина, стороны или участники, масштаб распространенности конфликтного взаимодействия;

- механизмы конструктивной переработки конфликтов: опосредование, понимание, координация, оценивание (аналитическое переструктурирование). Понять - значит открыть (Пиаже);

- механизмы интроспекции. Конфликт существует во времени, имеет определенную динамику. Конфликтная проблемность разворачивается в рамках осмысления происходящего. Посредством интроспекции происходит двунаправленный процесс: познание субъектом содержания конфликта (внешняя направленность) и самопознание субъектом себя в конфликте (внутренняя направленность);

- механизм конструктивного переосмысления связан со сменой системы координат; децентрацией, характеризующейся преодолением эгоцентризма личности. Децентрация проявляется в изменении точки зрения, позиции субъекта. В результате смены системы координат возникает новое видение и понимание конфликта, поэтому происходящее воспринимается «как бы глазами оппонента»;

- механизм интерпретации конфликтного взаимодействия. Неоднозначность интерпретаций, связанная с направленностью сознания субъекта на смыслообразование, переживание и проживание значения конфликта, выступает как детерминанта развития и саморазвития личности при условии позитивного отношения к происходящему. Именно в этом случае проявляется конструктивная функция конфликта. В процессе интерпретации конфликта субъект вычерпывает из него то содержание, которое представляется ему в данный момент наиболее актуальным.

- механизм осмысления конфликтной ситуации в системе позитивной категоризации («Что я буду делать в случае успешного разрешения конфликта?»). Позитивное мышление направлено на выявление сильных сторон человека, его созидательного потенциала. В основе такого мышления лежит психологический механизм диссоциирования;

- механизм конвергенции - процесс сближения теоретических знаний и практических умений в области безопасного (не причиняющего вреда ни себе, ни другим) отреагирования на возникшую конфликтную проблему;

- механизм проблемной интеграции, обеспечивающий а) самостоятельное приобретение субъектом знаний; б) овладение творческими способами решения конфликтных проблем в условиях внутри- и межличностной интеграции и синтеза конфликтологических знаний о психологической безопасности конфликтного взаимодействия; в) освоение техник конструктивного конфликтования («Сердиться, не сердясь»).

В целом, психологические механизмы конструктивной конфликтности ориентированы на предупреждение и нейтрализацию деструктивных конфликтов. Кроме вышеперечисленных механизмов можно обозначить еще и другие: инсайт, катарсис, обратная связь, поддержка, убеждение, аналогия, атрибуция, мотивирование, моделирование, конструирование, фасилитация, мобилизация, аффирмация, конверсия, трансформация, инверсия и т.п.

Таким образом, важно отметить, что рассмотренные общепсихологические механизмы конфликтности осуществляются в соответствии с общими закономерностями развития психических процессов. Механизмы конфликтности можно рассматривать как расширительную трактовку характера взаимодействия, захватывающего новые зоны общения и открывающего дополнительные возможности для позитивного воздействия оппонентов друг на друга. Содержанием такого взаимодействия является оперативная перестройка операционных и мотивационных механизмов в направлении их максимального приспособления к целям, содержанию и условиям проектирования и реализации психологически безопасной образовательной и социальной среды.

Ситуационные факторы при этом играют роль предиктора и определяют вариативность проявления надситуационных факторов, которые детерминируют трансформацию ситуации в событие. Событийность мышления характеризуется умением проектировать ситуацию, ориентированную на развитие личности. Проектирование развивающих ситуаций возможно посредством ненавязчивого установления определенных правил, согласованных с остальными параметрами ситуации. Изменяя один элемент ситуации, субъект может управлять течением, динамикой сконструированной ситуации в целом. Именно в этом случае обыденная ситуация трансформируется в судьбоносное событие.

Основными способами уменьшения провокационного воздействия деструктивных факторов являются общепсихологические механизмы конфликтности во взаимодействии как система когнитивных и событийных, регуляторных механизмов, направленная на минимизацию эмоциональной напряженности в конфликтных ситуациях. Эти механизмы не являются триггерами, то есть пусковыми механизмами конфликта. Данная открытая система постоянно изменяется. На каждом этапе конфликтного взаимодействия проявляются следующие виды механизмов: 1) общие, универсальные - присущие любой стадии и типу конфликта; 2) частные, специфические - характерные для определенной стадии и типа конфликтных ситуаций.

Общий, универсальный механизм конфликтности на предконфликтной стадии характеризуется неудовлетворением интересов, потребностей человека. Осуществление поиска решения возникшего противоречия связано с предложением об устранении его причин. Оно адресуется противоположной стороне, и невыполнение этого требования, собственно, и означает возникновение конфликта. В конфликтной ситуации требуется совершить выбор между сталкивающимися моральными ценностями в пользу одной из них и через разрешение противоречия реализовать нравственную цель. Таким образом, понимание общепсихологических механизмов конфликтности позволяет познать сущность конфликтного взаимодействия и направить его на достижение сбалансированности потребностей субъекта и требований социальной среды.

Библиографический список.

1. Кашапов, М. М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций [Текст] / М. М. Кашапов. - М.-Ярославль: Ремдер, 2003. - 183 с.
2. Кашапов, М. М. Основы конфликтологии [Текст] / М. М. Кашапов. - Ярославль: Яросл. гос. ун-т. 2006. - 116 с.
3. Кашапов, М. М. Психология творческого процесса в конфликте [Текст] / М. М. Кашапов. - Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2011. - 296 с.
4. Кашапов, М. М. Формирование профессионального творческого мышления [Текст] / М. М. Кашапов. - Ярославль: ЯрГУ, 2013. - 136 с.
5. Кашапов, М. М. Когнитивные основы становления конструктивной конфликтности субъекта [Текст] / М. М. Кашапов // Многосторонняя интеркультуральная медиация. Коллективная монография; ред. А.И. Стребков. - СПб.: 2013. - С. 49 - 84.
6. Козьмо, Пауло. Ведьма с Портобелло [Текст] / Пауло Козьмо. - М.: ООО издательство «София», 2007. - 320 с.
7. Полякова, Е. С. Механизмы развития субъектов музыкально-педагогического процесса в полисубъектном взаимодействии [Текст] / Е. С. Полякова // XI Международная научно-практическая конференция «Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования». - М., СПб.: Нестор-История, 2015. - С. 509-512.
8. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Наука, 1982. - 182 с.
9. Шадриков, В. Д. Ментальное развитие человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Аспект Пресс, 2007. - 284 с.
10. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. - 464 с.
11. Шадриков, В. Д. Мысль и познание [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Логос, 2014. - 240 с.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 13-06-00707а)

**ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ НА СПОСОБНОСТЬ К ВКЛЮЧЕНИЮ
В СУБЪЕКТ-СОВМЕСТНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Александрова Е.С.

ст. научный сотрудник ПИ РАО (Россия, Москва)

В данной работе представлены результаты эмпирического исследования личностных качеств индивида, влияющих на способность к включению в субъект-совместные взаимодействия. Исследование проводилось с помощью следующих методик: Индекс субъектного единства, Пятифакторный опросник личности.

The article presents the results of empirical research of personality factors that affect the ability to include to the subject-collaborative interaction with an Index of Subjective Unity and Big Five Personality Model.

Ключевые слова

Экопсихология, личностные качества, субъект-совместное взаимодействие, Пятифакторный опросник личности, Индекс субъектного единства.

Ecological psychology, ecopsychological interactions, subject-collaborative interaction, Big Five Personality Factors, Index of subjective unity.

Эффективность совместной деятельности уже многие годы волнует как отечественных, так и зарубежных психологов. В рамках социальной и спортивной психологии, психологии труда и других направлений, неоднократно проводились исследования данной темы. Однако анализ литературы показал, что теория совместной деятельности еще не оформилась в единую систему. Многие исследования совместной деятельности существуют автономно, вместо того, чтобы дополнять и углублять друг друга [4].

Данное исследование проводилось в рамках экопсихологического подхода, в котором основной являются отношения «индивид - окружающая среда» и экопсихологическое взаимодействие между компонентами этих отношений. В.И. Панов выделяет шесть базовых типов взаимодействий: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, субъект-порождающий и субъект-совместный [5; 7].

Исходя из данных исследования Э.В. Лидской, М.О. Мдивани, О.Г. Носковой [2], наиболее продуктивной формой социальных связей является субъект-совместный тип взаимодействия, который подразумевает партнерские отношения, основанные на принципах солидарности, взаимной ответственности и доверия. Активные действия каждого из участников взаимодействия подчинены решению общей цели, несмотря на различие в «своих интересах» [1; 6; 9].

В рамках данного исследования, мы предположили, что для успешного решения совместных задач необходима личностная включенность каждого участника взаимодействия. Таким образом, в качестве гипотезы данного исследования выступает предположение, что личностные особенности индивида влияют на способность к включению субъект-совместные взаимодействия.

Для проверки гипотезы были выбраны следующие методики: «Пятифакторный опросник личности» и «Индекс субъектного единства».

Пятифакторный опросник личности представляет собой текстовый набор из 75-и противоположных по значению стимульных высказываний, характеризующих поведение человека в типичных жизненных ситуациях, в которых наиболее ярко проявляются его личностные черты. Всего в опроснике 150 фраз, оценки которых группируются в 5-ть обобщенных факторов: «Экстраверсия - Интроверсия», «Привязанность - Отделенность», «Контролирование - Естественность», «Эмоциональность - Эмоциональная Сдержанность», «Игривость - Практичность» [8].

«Индекс субъектного единства» представляет собой опросник, состоящий из 10-ти противоположных по значению высказываний, фиксирующий субъективную феноменологию субъект-субъектных взаимодействий при решении групповой задачи. Опросник позволяет вычислить индивидуальный «Общий индекс субъектного единства» и пять входящих в него факторов, характерных для успешной совместной работы в группе: «Прилив энергии», «Удовлетворенность от деятельности», «Симпатия к партнерам», «Отказ от собственных амбиций», «Уверенность в успехе деятельности» [3].

В исследовании принимало участие 480 человек разного пола, возраста, образования и профессионального опыта. Корреляционные связи анализировались при помощи критерия Спирмана.

Значимые корреляции с личностными особенностями были обнаружены для двух факторов «Индекса субъектного единства», а именно: «Отказ от собственных амбиций», «Уверенность в успехе

деятельности».

«Отказ от собственных амбиций» положительно коррелирует ($p < 0.001$) с личностным фактором «Привязанность - Отделенность». Таким образом, способность ставить интересы группы выше собственных, работа на общий результат - развита у людей с проявленным фактором «привязанность». Такие люди хорошо понимают других, испытывают потребность быть рядом с другими, чувствуют личную ответственность за их благополучие, терпимо относятся к недостаткам, всячески поддерживают коллективные мероприятия и чувствуют ответственность за общее дело. Взаимодействуя с другими, они стараются избегать разногласий, не любят конкуренцию, предпочитают сотрудничать с людьми, а не соперничать.

Также фактор «Отказ от собственных амбиций» отрицательно коррелирует ($p < 0.005$) с личностным фактором «Эмоциональность - Эмоциональная Сдержанность». Т.е. люди уверенные в своих силах, эмоционально зрелые, спокойные, не поддающиеся случайным колебаниям настроения, не скрывающие от себя собственных недостатков, сохраняющие хладнокровие и спокойствие в самых неблагоприятных ситуациях готовы отказаться от собственных амбиций и внести свой вклад в общее дело, так как их внутренняя эмоциональная устойчивость не требует внешнего подкрепления.

Фактор Субъектного единства «Уверенность в успехе деятельности» положительно коррелирует ($p < 0.001$) с личностным фактором «Контролирование - Естественность». Людей данного типа отличают такие черты личности, как добросовестность, ответственность, обязательность, точность и аккуратность в делах. Такие люди любят порядок и комфорт, они настойчивы в деятельности и обычно достигают в ней высоких результатов. Высокая добросовестность и сознательность обычно сочетаются с хорошим самоконтролем, со стремлением к утверждению общечеловеческих ценностей, иногда в ущерб личным. Такие люди уверены в себе, отвечают за свои поступки, умеют ладить с другими, что и приводит к уверенности в успехе совместной деятельности.

Помимо этого, «Уверенность в успехе деятельности» отрицательно коррелирует ($p < 0.001$) с личностным фактором «Эмоциональность - Эмоциональная Сдержанность». Как мы отметили выше, такие люди уверены в своих силах, эмоционально зрелые, сохраняют хладнокровие и спокойствие в сложных ситуациях, не паникуют, не суетятся, уверены в себе и в общем успехе.

Полученные нами результаты подтверждают основную гипотезу исследования и доказывают, что способность к включению в субъект-совместные взаимодействия зависит от личностных особенностей индивида. Люди, уверенные в своих силах, эмоционально зрелые, понимающие других людей, поддерживающие коллективные мероприятия, чувствующие ответственность за общее дело более способны к успешному совместному взаимодействию.

Библиографический список.

1. Дерябо, С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания [текст] / С.Д. Дерябо. - М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. - 310 с.
2. Лидская, Э.В. Метод интервью в эконихологическом исследовании профессий (на примере труда нотариусов) [текст] / Э.В. Лидская, М.О. Мдивани, О.Г. Носкова [текст] // 5-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы / Под ред. В.И.Панова. - М.: Психологический институт РАО, 2009. - С.255-276.
3. Мдивани М.О. Индекс субъектного единства: к разработке методики [текст] / М.О. Мдивани // 7-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы [текст] / Под ред. М.О. Мдивани. - М.: Психологический институт РАО.; СПб.: Нестор-История, 2015. - С. 322-324.
4. Осницкий А.К., Долгова Н.Ю. Связь успешности совместной деятельности с показателями сформированности регуляторного опыта школьников [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. №6(20). С. 9. URL: <http://psystudy.ru> (01.08.2015). 0421100116/0068. - Дата доступа 2.09.2015 г.
5. Панов, В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии [текст] / В.И. Панов. - М.: Наука, 2004. - 197 с.
6. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика [текст] / В.И. Панов. - СПб.: Питер, 2007. - 352 с.
7. Панов, В.И. Эконихологические взаимодействия: виды и типология [текст] / В.И. Панов // Социальная психология и общество. 2013, №3. - С.13-27.
8. Хромов, А.Б. Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие [текст] / А.Б. Хромов; Курган: Изд-во Курганского гос. университета, 2000. - 23 с.
9. Ясвин, В.А. Психология отношения к природе [текст] / В.А. Ясвин; М.: Смысл, 2000 - 456 с.

СИСТЕМОГЕНЕЗ ДОВЕРИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ**Антоненко И.В.**

д.п.с.н., профессор, зав. кафедрой психологии МГУДТ (Россия, Москва)

Доверие исследовано в процессе социализации и актуального формирования в своих существенных моментах, представлен социально-психологический механизм формирования доверия.

The trust is investigated during socialization and actual formation in the essential moments, the socially-psychological mechanism of formation of trust is presented.

Ключевые слова

Доверие, системогенез, межличностное общение, функциональный орган доверия, ситуация доверия.
Trust, systemogenesis, interpersonal communication, functional organ of trust, situation of trust.

Вопросы системогенеза деятельности, психических функций и способностей относятся к важнейшим в современной психологии. Этому посвящен ряд значительных работ [1; 4; 6 и др.]. По сути, всякое психическое образование в своем возникновении, формировании и развитии представляет собой конкретный системогенез, и в этом своем качестве может быть подвергнуто научному исследованию. Одним из таких психических образований является доверие. Ему посвящено существенное число различных работ, прежде всего - западных [1; 2; 3; 5; 7 и др.]. Ниже прослежены некоторые закономерности системогенеза доверия. При этом под системогенезом доверия мы будем понимать процесс формирования обобщенного социального качества личности, которое определяет целостную реакцию индивида на наличные социальные условия.

Каждая личность характеризуется базисным уровнем доверия (В.П.Зинченко, Э.Гидденс, К.Роджерс, Э.Эриксон и др.). Формирование базисного доверия происходит в процессах ранней социализации в ходе проявляемой ребенком активности, которая постепенно приобретает черты деятельности. Деятельность помимо основного предмета деятельности имеет косвенные предметы. Доверие соотносится с таким косвенным предметом. Предмет доверия - это тот фактор среды, который определяющим образом влияет на успешность / неуспешность достижения цели деятельности. Предмет доверия может совпадать или не совпадать с предметом деятельности. Успешность / неуспешность удовлетворения актуальной потребности в процессе деятельности является пропорциональным критерием доверия, определяющим уровень формируемого доверия к объекту деятельности (доверия). Доверие в широком значении - это встречное эквивалентное отношение субъекта к объекту в прямой зависимости от обладания этим объектом качеством направленной к субъекту позитивности или негативности, обуславливающих успешность или неуспешность деятельности. Отношение доверия / недоверия также выражает относительно недифференцированное, обобщенное, интуитивное отражение условий внешней среды. Только некоторый сильный элемент трудностей в удовлетворении потребностей, мера этих трудностей, является, с одной стороны, развивающим моментом для ребенка, с другой - формирует более объективное отношение к действительности и реалистичные жизненные стратегии, которые включают в себя достаточно дифференцированные отношения к различным факторам среды по критерию доверия. В процессе онтогенеза доверия формируются типы личности по этому основанию, характеризующиеся разным уровнем базисного доверия к миру. В процессе своего развития отношение доверия приобретает у индивидов все более значительное дифференцирование к отдельным условиям среды: людям, социальным явлениям, товарам, видам информации и т.п. В целом, онтогенез доверия представляет собой процесс формирования обобщенного социального качества личности (доверия), которое определяет целостную реакцию индивида на наличные социальные условия.

Процесс формирования доверия протекает на многих психических и морфологических уровнях сначала в рамках синкретического психического новообразования (Л.С.Выготский), представляющего собой общий механизм отклика на внешнюю действительность, затем из него постепенно вычлняются более частные, более специализированные механизмы и в их числе механизм доверия, более точно характеризующийся как функциональный орган доверия (А.А.Ухтомский, В.П.Зинченко). Функциональный орган доверия представляет собой систему психических процессов (когнитивных, эмоциональных, волевых), реализующих функцию доверия. Он является психическим механизмом доверия, тем психическим инструментом, который «измеряет» необходимый уровень доверия и «выделяет» его во внутреннюю среду личности. Когда этот орган активизирован внешним агентом, ситуация раздвигается за пределы чисто психического

функционирования, она становится социально-психологической. Функциональный орган доверия формируется в процессе жизни как один из результатов взаимодействия с миром и общения с другими людьми. Это психическое образование (на самом деле не автономное, а многообразно связанное с другими аналогичными образованиями), функционально обеспечивает отношение доверия (недоверия). Когда орган доверия сформирован, можно говорить о механизме его работы. Этот орган находится в потенциальном состоянии, латентном, непроявленном, пока нет «ситуации доверия», т.е. ситуации в которой человек проявляет доверие. Когда возникает ситуация доверия, которая субъективно представлена в сфере психики, то орган активизируется и в преломлении субъективной данности ситуации проявляет актуальное доверие в форме конкретного переживания доверия, актуального состояния доверия, суммы психических процессов, проявляющих отношение доверия.

Ситуация доверия - это ситуация, релевантная доверию, ситуация, в которой доверие существенно, ситуация, которая требует от субъекта определиться по поводу уровня доверия в ней. В этой ситуации обычно имеется ее ведущий фактор в лице конкретного человека (группа людей), он и определяет специфику ситуации. И выработать уровень доверия в этой ситуации - это значит определиться с уровнем доверия по отношению к этому ведущему фактору ситуации. Не всякая ситуация является ситуацией доверия, в силу разных причин существуют ситуации индифферентные доверию. Таким образом, со стороны социально-психологического механизма доверия необходимо в самом общем виде выделять: 1) сам психический функциональный орган доверия, 2) некую ситуацию, которая субъективно дана как ситуация доверия, 3) актуально проявляемое доверие. Это принципиальный социально-психологический механизм доверия. Ситуация является объективным сочетанием ряда внешних обстоятельств, но как «ситуация доверия» или «ситуация безразличная доверию» она оценивается субъективно данным субъектом. Ситуация доверия всегда существует в преломлении сознания конкретного субъекта. И то, что для одного субъекта является ситуацией доверия, когда требуется проявлять доверие или недоверие, для другого таковой не является. В то же время, доверие проявляет не орган доверия как таковой (он только инструмент), а человек с помощью органа доверия и по отношению к другому человеку (объекту доверия) в ситуации, в которую входят все ранее выделенные моменты, включая факторы доверия. Таким образом, действительный социально-психологический механизм доверия должен включать в себя все эти элементы: субъект и объект доверия, ситуация доверия, включая факторы доверия, деятельность, объектное отношение, наконец, само актуально проявляемое доверие.

Психический функциональный орган доверия аккумулирует в себе индивидуальный опыт личности. Этот опыт, естественно, включает в себя и преломленный через индивида семейный, родовой, этнокультурный и прочий социальный опыт. Поэтому можно говорить о различных культурах доверия: семейной, национальной, той или иной социальной среды. Но непосредственным носителем доверия выступают отдельные индивиды, психика которых в качестве одной из социально-психологических функций формирует функцию доверия и эту функцию реализует орган доверия как специфическое психическое образование. В то же время доверие реализуется и существует в социальном межличностном (или социально-психологическом) пространстве, между людьми. То есть доверие порождается в общении и взаимодействии людей, и важнейшей своей причиной имеет общение (взаимодействие) людей, и осуществляется как функция общения (взаимодействия). Хотя индивид - необходимое звено доверия (носитель функционального органа доверия), доверие по существу является функцией общества, функцией общения (взаимодействия). Сам отдельный индивид, вне общества вообще не формирует социальную психику. Именно социальная среда является необходимой предпосылкой человеческого доверия.

Таким образом, в основе системогенеза социально-психологического механизма доверия лежат три принципиальных момента: наличие функционального органа доверия (который также формируется и развивается в этих условиях, является изначально недифференцированным психическим образованием), ситуации доверия и актуального доверия. Функциональный орган доверия представляет собой систему психических процессов, реализующих функцию доверия. Он является психическим механизмом доверия, реализующим функцию доверия на стороне личности - субъекта доверия. Но он переходит из потенциального состояния в актуализированное лишь при субъективной данности ситуации доверия. Ситуация доверия - это ситуация, релевантная доверию, ситуация, которая требует от субъекта определиться по поводу уровня доверия в ней, доверия к ее агенту, т.е. ведущему фактору этой ситуации (предмету доверия). Не всякая ситуация является ситуацией доверия, существуют ситуации безразличные доверию: либо в силу того, что уровень доверия в них уже установлен, известен, либо в силу того, что для нее доверие неактуально. Введение

в социально-психологическую структуру доверия ситуации доверия позволяет построить ситуационную модель доверия.

Библиографический список.

1. Антоненко И.В. Социальная психология доверия: автореф. дисс... докт. психол. наук. Ярославль, 2006.
2. Антоненко И.В. Социально-психологическая сущность доверия: от психического явления к функциональному органу // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2008. №10. С.19-22.
3. Зинченко В.П. Психология доверия. Самара, 2001.
4. Карицкий И.Н. Структура субъекта психологической практики // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2011. №1. С.40-49.
5. Скрипкина Т.П. Психология доверия. М.: Академия, 2000.
6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.
7. Sztompka P. Trust: a sociological theory. Cambridge, 1999.

УДК 316.6

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ СИСТЕМОГЕНЕЗА ОДЕЖДЫ И МОДЫ

Антоненко И.В.

д.пс.н. профессор, зав. кафедрой психологии МГУДТ (Россия, Москва)

Карицкий И.Н.

к.пс.н., доцент кафедры психологии, МГУДТ (Россия, Москва)

В статье изложены теория культурных слоев одежды и моды, теория формирования стилей одежды и социальная психология моды. Выделены основные детерминанты одежды, которые формируют культурные слои одежды.

The article describes the theory of cultural layers of clothing and fashion, the theory of the formation of clothing styles and the social psychology of fashion.

Ключевые слова

Мода, одежда, стиль, культурный слой.

Fashion, clothes, style, cultural layer.

Одежда и мода относятся к динамичным социальным явлениям, широко распространенным во всех сферах общества и в то же время малоизученным в социально-психологическом отношении, что требует своей научной экспликации, поскольку одежда и мода является не только следствием некоторой совокупности природных, социальных и культурных факторов, но и сами представляют собой значимый фактор экономического, социального и культурного движения. Одежда, вероятно, возникает в историческом плане вместе с человеком, а возникновение феномена моды в одежде также уходит вглубь веков. Соответственно генезис обоих явлений занимает многие тысячи лет, хотя, несомненно, он существенно ускорился в последнее столетие. Критерием выделения моды в одежде может служить различие совокупности объективных детерминант одежды (климат, доступность определенных материалов, существующие технологии, виды деятельности), которые определяют ее особенности, и того, что накладывается «сверху» на эти объективные детерминанты, варьируя модификации одежды в определенных стилевых особенностях. Это наложение «сверху», детерминируемое культурой, а не природой, и есть, собственно мода. Существует, по крайней мере, пять культурных слоев одежды, которые составляют объективную основу стилевых особенностей одежды и моды на определенные стили. Под культурным слоем одежды мы понимаем совокупность элементов одежды, которая выполняет определенную и специфическую социальную функцию. Культурные слои взаимосвязаны, представляя собой единую систему, а историческое развитие одежды и моды протекает в форме процесса системогенеза.

Мы разработали комплексную многомерно-параметрическую концепцию пяти культурных слоев моды в одежде. Коротко ее суть в следующем. Первый слой одежды, сугубо материальный, обеспечивает защиту тела от неблагоприятных факторов внешней среды, он является адаптивным. Этот слой для одежды исходный и реализует потребность человека в создании лучших условий выживания в текущих природных обстоятельствах. Первый слой одежды является природным, материальным, он отвечает насущной необходимости адаптироваться к природной среде, его главный признак - необходимость, природная обусловленность. Далее мы будем называть его адаптивным

слоем [3].

Второй слой одежды связан с ее функциональностью. В одной и той же природно-климатической зоне человек занят разными видами деятельности и находится в разных ситуациях. То есть с адаптивным слоем связывается согласованность с видом деятельности или с ситуацией, она должна быть оптимальна для этой деятельности или ситуации. Здесь, конечно, уже присутствует не только функциональность одежды как простое соответствие виду деятельности, но и элементы культурной обусловленности в форме традиционной одежды для данного вида деятельности, но все же на первом плане стоит именно функциональность одежды. И, таким образом, это второй социальный слой одежды - функциональный [3; 9].

Третий слой одежды - символический. Его основная роль состоит в обозначении социальных статусов. Это как-то присутствует в одежде: традиционная одежда крестьянина, военного, моряка, учителя, рабочего, клерка, брокера, заключенного и т.п. В одних случаях такого рода знаки очень определены и заметны, в других они не бросаются в глаза, но всегда существуют. Этот слой создает основания для индивидуального и группового доверия в обществе, выступает внешним маркером конформизма [1; 2; 4; 9].

С символическим слоем смыкается четвертый слой - регуляционный. Мы по-разному относимся к рабочему и банкиру, к человеку в бедной и богатой одежде, к тем, кого принимаем за подчиненного и за начальника, к артистам, продавцам, чиновникам, педагогам, военным и т.п. То есть одежда регулирует наши взаимоотношения, через нее мы приписываем определенные социальные качества ее носителям и соответственно изменяем свое отношение и поведение. Для субъекта социальной активности элементы символического и регуляционного слоев крайне важны, поскольку в его повседневной и профессиональной деятельности с этих слоев происходит считывание важной информации, определяющей принятие решений и адекватного поведения [1; 3; 4; 6; 7].

Пятый слой одежды может иметь несколько источников, но главным его признаком является индивидуальность. Это новая надстройка над четырьмя предыдущими слоями, выражающая личные предпочтения. Один человек может предпочитать спортивную одежду, другой яркие тона, третий выбирает не выделяться из общей массы, четвертый, наоборот, демонстративно проявляет свою принадлежность определенной социальной группе или выражает какого-то рода оригинальность и т.д. Важно то, что при любом варианте одежда индивидуализирована через личный выбор: не выделяться в одежде является таким же выбором, как и выделяться, т.е. индивидуальный слой всегда присутствует в одежде. Для одних он строится на некоем рода привычках: тот, кто занимается спортом, часто предпочитает спортивный стиль одежды, кто занят в сфере искусства, одевается более свободно и артистично, чиновник узнаваем в классическом строгом костюме, а определенная ментальность присутствует в стиле «милитари» [3; 5; 9; 11].

Стили одежды образуются, прежде всего, на основе функционального, символического и индивидуального слоя. Образование стиля на базе функционального или символического слоя это довольно обычный механизм формирования стиля одежды. Так возникли стили «белый воротничок», «голубой воротничок», богемный, академический, вечерний, стили профессиональной одежды (множество стилей), спортивный и пр. Хотя стиль одежды, основанный на принципах функциональности или символической сигнальности, прежде всего, связан со специфической деятельностью, ситуацией или статусом, он также легко может становиться стилем индивидуальности, если человек начинает отдавать предпочтение этому стилю, расширяя, таким образом, социальную зону его использования. Это чаще всего касается стилей спортивного, милитари, управленцев среднего звена (деловой костюм), богемного, некоторых профессиональных стилей и др. [3; 4; 6; 7; 8; 10; 11].

Как и всякое социальное явление, одежда, ее стили и мода являются субъективной данностью индивидуального и массового сознания. На уровне адаптивного слоя одежда удовлетворяет базовую потребность в защите от природных факторов. Здесь социальная психология следует, прежде всего, за физиологическими потребностями, а также за существующими материалами и технологиями. Хотя и в адаптивном слое всегда представлены определенные культура и традиция, они вторичны по отношению к физиологическим потребностям, материалам и технологиям, т.е. являются элементарной преемственностью в привычной форме одежды. Психология здесь представлена в своей консервативной составляющей как социальная психология традиции. Поскольку адаптивный слой имеет определенный диапазон выражения по всем параметрам (где-то весьма широкой, где-то довольно узкой), то на него будут влиять и другие факторы, например, может обнаруживаться внешнее влияние других культур (как культур других социальных групп в данном социуме, так и

других национальных культур). А это уже социальная психология взаимодействия больших социальных групп [1; 2; 5; 7]. Динамика этого процесса обусловлена скоростью социальных процессов взаимовлияния этих групп: в одних случаях наблюдается массовое участие в социальном движении (тогда процесс модификации адаптивного слоя происходит быстро и имеет широкий характер), в других только единичное (затрагивается узкий социальный слой). Аналогично функциональный слой, прежде всего, обусловлен видом деятельности или типом ситуации, а только потом другими причинами. Значит, и здесь социальная психология следует за объективными факторами. Основная связь символического слоя прослеживается со структурой социума, чаще всего, экономической и политической, с совокупностью тех общественных укладов (но не только), которые характеризуют определенный социум. Сам по себе данный слой является своеобразным инвариантом группового менталитета: этот менталитет символически выражен в совокупности специфических особенностей одежды.

Таким образом, стиль одежды включает в себя пять культурных слоев - адаптационный, функциональный, символический, регуляционный и индивидуальный. В процессе системогенеза одежды мода вырастает из стилей как социальная акцентуация одного или нескольких из них. Причин такого рода акцентуации много: экономических, социальных, коммерческих, психологических, эстетических, даже технологических. На сегодня некоторые из закономерностей формирования моды прослежены, например, в форме временных волн, связи с господствующими идеологиями, социальными ценностями, экономическими процессами и укладами, увеличением свободного времени, фактором молодежной оппозиционности, возрастом и др.

Библиографический список.

1. Антоненко И.В. Социальные контексты доверия // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2002. №2. С.12-20.
2. Антоненко И.В. Доверие и конформность // Вестник университета (Государственный университет управления). 2006. №1. С.4-9.
3. Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Социальная психология моды // Приволжский научный вестник. 2014. №11-2 (39). С.105-110.
4. Бруард К. История костюма в контексте культуры // Теория моды. 2006. Вып.1.
5. Гофман А.Б. Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения. М., 1994.
6. Карицкий И.Н. Субъект в психологическом исследовании // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2007. №8. С.88-93.
7. Карицкий И.Н. Структура субъекта психологической практики // Вестник Новосибирского госуниверситета. Серия: Психология. 2011. №1. С.40-49.
8. Килошенко М.И. Психология моды. СПб., 2014.
9. Крейк Дж. Культурная политика униформы // Теория моды. 2007. Вып. 5.
10. Стивенсон Н. История моды в деталях. М., 2012.
11. Glenville T. New Icons of Fashion Illustration. L., 2013.

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С АУТИЧНЫМ СПЕКТРОМ И ЗДОРОВЫХ ДЕТЕЙ

Ахунова И.Г.

магистр психологии, Филиал РГСУ в г. Минске (Беларусь, Минск)

Нурмухамбетова С.К.

Филиал РГСУ в г. Минске (Беларусь, Минск)

В статье рассматривается проблема изучения психоэмоционального состояния родителей, воспитывающих здоровых детей и детей с аутичным спектром. Приводятся данные эмпирического и статистического исследования данной проблемы.

The problem of the study of mental and emotional state of the parents raising healthy children and children with autistic spectrum. The data of empirical and statistical research of this problem.

Ключевые слова

Аутизм, психоэмоциональное состояние, социальная изолированность, нарушение развития.

Autism, emotional state, social exclusion, violation of development.

Несмотря на схожесть проблем в семьях, имеющих детей с нарушениями в развитии, как в

психологических, так и в социальных аспектах, семьи с детьми с ранним детским аутизмом, имеют ряд своих специфических особенностей в своем функционировании. Первая отличительная особенность - это временной параметр, диагноз ребенку ставиться не во внутриутробном периоде, ни в постнатальном, и даже ни в раннем детстве, а в 3-5 лет. Гораздо позднее диагностируются расстройства аутистического спектра, так называемый высокофункциональный аутизм, которые становятся более заметны, в позднем дошкольном или младшем школьном возрасте [1]. Это особенно характерно в нашей стране, так как система ранней диагностики у нас недостаточно развита. К этому моменту в семье сложились уже определенные взаимоотношения супругов и детско-родительские отношения. Родители уже имеют сформированные жизненные установки и определенные планы на будущее. И все это разрушается в один миг, чтобы принять факт нездоровья ребенка, порой уходят годы, это время, а ребенок взрослеет. Родители не могут правильно выстроить с ним новые взаимоотношения, предъявляют завышенные требования, которым ребенок не может соответствовать, или наоборот, инфантилизируют его. Ситуация усугубляется, формируется патологическая личность [2].

Вторая особенность семьи, имеющей ребенка с аутизмом, касается матери. В период после рождения между ней и ребенком не устанавливается симбиотическая связь, обусловленная особенностями нарушенного развития. Ребенок не проявляет к ней интереса, не отличает ее от других взрослых, не улыбается ей, избегает тактильных контактов, может давать негативные реакции на прикосновения: плач, агрессию. Мать не понимает в чем дело, у нее развивается чувство вины, ощущение собственной неполноценности. Физическая усталость и эмоциональная напряженность растут, не подкрепленные положительными эмоциональными реакциями со стороны ребенка, они приводят к развитию депрессии и психосоматическим расстройствам. Мать не в состоянии осуществлять полноценное воспитание и выстраивать правильные детско-родительские отношения [2; 8].

В психологическом плане рождение ребенка с отклонениями в развитии воспринимается любыми родителями всегда как трагедия. Появление особого ребенка является причиной сильного стресса, который испытывают родители.

Третьей отличительной особенностью семей, воспитывающих ребенка с расстройствами аутистического спектра, является большая их социальная изолированность. По сравнению с другими семьями, воспитывающими детей с аномальным развитием, семьи с ребенком аутистом, порой даже сужают круг родственников, с которыми общаются, вплоть до полной изоляции. Связано это и с особенностями поведения ребенка, и с недостаточной информированностью общества о данном нарушении развития. Поведение ребенка аутиста непредсказуемо, эмоциональные реакции не всегда адекватны. Окружающие проявляют излишний интерес, осуждают родителей за неправильное воспитание ребенка, проявляют агрессию. Родители в такой ситуации испытывают стыд, вину. Они пытаются оградить себя и ребенка от подобных проявлений, создавая как физические, так и психологические защиты. Не пытаются объяснить окружающим особенности своего ребенка, а уходят, замыкаются. Изоляция семьи, не способствует развитию у ребенка аутиста коммуникативных и социальных навыков, делая тем самым его неприспособленным к жизни и зависимым от родителей [2; 8].

Семьи, воспитывающие ребенка с аутистическими расстройствами, так же как и другие семьи, имеющие детей с нарушениями развития, нуждаются психологической поддержке. Но в большей степени, они нуждаются в психологическом сопровождении всех аспектов жизни, включая бытовые. В нашей стране психологическое сопровождение семьи в государственной сфере сконцентрировано на проблемах обучения ребенка и вопросах его воспитания. В меньшей степени развита работа с родителями, которая в рамках работы психологических центров, ограничивается, как правило, индивидуальными консультациями, иногда групповыми занятиями. Некоторые общественные организации создают более развитую систему помощи семье, но их деятельность не всем доступна, так как она осуществляется на коммерческой основе. И, к сожалению, таких организаций в нашей стране, учитывая ее границы, крайне мало. Доступен этот вид помощи родителям только в некоторых крупных городах нашей страны.

При анализе детско-родительских отношений в семьях, где есть дети с ранним детским аутизмом, на наш взгляд, необходимо рассматривать в первую очередь родительскую позицию по отношению к ребенку. Это объясняется тем, что дети с нарушениями когнитивных и эмоциональных сфер не могут в должной степени проявлять свое отношение к окружающим, то есть их уровень восприятия другого человека отличается от обычного, что усложняет анализ. Кроме того, у родителей, воспитывающих «особых» детей, как правило, отмечают сильно завышенный уровень

стресса, депрессии, ужесточение ролевых позиций, усиление защитных механизмов, которые влияют на развитие ребенка и его дальнейшую социализацию [1].

Психолог О.С. Никольская и соавторы приводят достаточно подробную характеристику семей, воспитывающих детей с аутизмом и аутистическими расстройствами, сообщая о большей ранимости родителей аутистов, по сравнению с родителями, детей, имеющих иные диагнозы [2]. Н.О. Керре пишет о специфических личностных чертах родителей аутистов. Длительные наблюдения позволяют автору сделать вывод о вторичности этих черт [6]. А.В. Рязанова указывает на большую закрытость и изолированность родителей детей с расстройством аутичного спектра, о боязни довериться специалистам, о страхе за будущее ребенка и неверие в то, что можно что-то изменить. Л.М. Феррои и Т.Д. Панюшина сообщают об ощущениях безысходности и родительской несостоятельности, которые усугубляются недостаточной информированностью взрослых о проблеме аутизма и неготовностью общества принять ребенка-аутиста [7].

Цель исследования: сравнить психоэмоциональное состояние родителей воспитывающих детей с аутичным спектром и здоровых детей. Использованные методики: «Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда; самооценочный тест «Характеристика эмоциональности» Е.П. Ильина; методика определения уровня депрессии В.А. Жмурова. В исследовании принимали участие 50 человек, из них 25 родителей, воспитывающих детей с аутичным спектром (ГУО «Специальный детский сад № 235 г. Минска») и 25 родителей здоровых детей (ГУО «Ясли-сад № 314 г. Минска»).

Результаты эмпирического исследования детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с РДА, убедительно доказывают их специфичность и своеобразие, а также выявляют явные различия с детско-родительскими отношениями в семьях, воспитывающих обычных детей, по большинству исследуемых параметров. Гипотеза исследования, состоящая в том, что имеются различия в психоэмоциональном состоянии родителей, воспитывающих детей с аутичным спектром и здоровых детей, подтвердилась. По результатам проведенного исследования нами предложено проведение тренинга, который направлен на формирование навыков саморегуляции, управления собственным психоэмоциональным состоянием, а также навыков позитивного самовосприятия родителей, воспитывающих аутичных детей.

Подтверждаются теоретические данные о большей склонности к депрессиям родителей, воспитывающих ребенка с аутичным спектром, описанных в первой главе. На первом этапе исследования были выявлены преобладающие эмоции, проявляемые испытуемыми обеих групп. Различия между группами испытуемых по выраженности чувств радости ($U=183,5$), горя ($U=168,5$), стыда ($U=177$), вины ($U=134,5$) высокосignификантны, поскольку все эти значения Критерия Манна-Уитни находятся при уровне значимости $p<0,01$. В группе 1 испытуемых (родители аутичных детей) показатель выраженности радости -58,33%, горя -39,33%, стыда -36% и показатель вины составил 42,33%. В группе 2 испытуемых (родителей здоровых детей) показатель выраженности радости -74%, горя -28%, стыда -29% и показатель вины составил 28,33%. Далее было определено, насколько выражены различные характеристики эмоций. Различия между группами испытуемых по характеристикам эмоциональности, длительность эмоций ($U=176,5$) и отрицательное влияние эмоций на эффективность деятельности и общения ($U=113,5$) являются высокосignификантными, поскольку все эти значения Критерия Манна-Уитни находятся при уровне значимости $p<0,01$. Вместе с тем уровень депрессии у родителей аутичных детей (группы 1) значительно выше тех же показателей группы 2 (родителей здоровых детей). Различия между группами испытуемых по среднему уровню депрессии ($U=176,5$) являются высокосignификантными, поскольку это значения Критерия Манна-Уитни находятся при уровне значимости $p<0,01$.

На основании полученных результатов были разработаны рекомендации и коррекционная программа, направленная на стабилизацию психоэмоционального состояния родителей, воспитывающих детей с аутичным спектром.

Библиографический список.

1. Беттельхейм, Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я / Б. Беттельхейм. - СПб.: Академический проект Традиция, 2004. - 163 с.
2. Высотина, Т.Н. Личностные особенности родителей, воспитывающих детей со сложными нарушениями психического развития / Т.Н. Высотина - СПбГУ.: Вестник Выпуск 1 / Сер. 12. 2011. - 135 с.
3. Габдреева, Р.Х. Основы самоуправления психическим состоянием / Проблемы самоуправления в системе психологической службы ВУЗов. - Казань: 2010. - 185 с.

4. Злобина, А.С. Проблема психосоциальной помощи детям с ранним детским аутизмом / А.С. Злобина. - СПб.: Общественные науки № 2 (6), 2006. - 112 с.
5. Исурина, Г.Л. Групповые методы психотерапии / Г.Л. Исурина. - Л.: Слуцкий, 2002. - 198 с.
6. Керре, Н.О. Проблемы внеучебного функционирования аутичного ребенка в семье / Н.О. Керре. - М.: Аутизм и нарушения развития № 2 (37) 2012. - 80 с.
7. Панюшина, Т.Д. Понять, чтобы помочь (из опыта работы с родителями) / Т.Д. Панюшина. - СПб.: Аутизм и нарушения развития № 3 (34) 2011. - 121 с.
8. Рязанова, А.В. Семья с особым ребенком: внутренние процессы и социальные отношения / А.В. Рязанова. - СПб.: Аутизм и нарушения развития №2 (33) 2011. - 118 с.
9. Эйдемиллер, Э.Г. Состояние нервно-психического напряжения / Э.Г. Эйдемиллер. - Мюнхен.: 2009. - 315 с.

УДК 37.015.325

ЦЕЛЕВЫЕ КОМПОНЕНТЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бабылева О.Н.

асп. кафедры возрастной и педагогической психологии БГПУ (Беларусь, Минск)

В статье представлены целевые ориентиры совершенствования процесса подготовки специалистов в сфере дошкольного образования с точки зрения формирования коммуникативных компетенций в области повышения психолого-педагогической культуры родителей как детерминанты гармонизации социально-культурного пространства детей. В качестве основополагающих рассматриваются функциональный, системный, гуманистический, а также деятельностный подходы.

The article presents the targets of improving the training of specialists in early childhood education from the viewpoint of formation of communicative competence in improving psychological and pedagogical culture of parents as determinants of the harmonization of the socio-cultural environment of children. Considered as a fundamental functional, systemic, humanistic, and activity approach.

Ключевые слова

Психолого-педагогическая культура, социально-культурное пространство, коммуникативная компетентность, взаимодействие, партнерские взаимоотношения.

Psychological and pedagogical culture, socio-cultural space, communicative competence, cooperation, partnership relations.

Профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольного образования должна ориентироваться на тот неоспоримый факт, что взаимоотношения ребенка с близкими людьми выступают источником его чувств и условием развития, в целом. Современные же родители отличаются, как отмечают многие исследователи и практики, невысокой степенью стремления к достижению психоэмоциональной близости в отношениях с собственными детьми. В частности, отмечается «проявление отчужденности родителей от детей, низкий уровень психолого-педагогической культуры» [1; С. 18]. При этом, один из подходов к описанию социально-культурного пространства ребенка как системного фактора развития, дает нам его понимание как «со-бытия» родителей и детей [2]. В свою очередь, от дошкольного учреждения как системообразующего звена образовательного пространства ребенка, ожидается как готовность, так и способность к созданию условий по повышению психолого-педагогической культуры родителей.

По мнению З. Матейчека (1992), родительское поведение является одним из главных направлений личностного развития взрослого человека. Для поиска оптимальных путей его становления можно обратиться к понятиям о системных представлениях сознания, описанных М.Т. Громковой [3] как соответствие «хочу» и «могу». Педагогам необходимо, в этой связи, взаимодействуя с родителями, разбудить потребности, помогая увидеть привлекательность результата, осознать эти потребности, учить доверию своим способностям, укреплять навыки, развивать способности, учитывая, что каждая новая способность расширяет сферу потребностей.

Без соответствующей готовности, которая начинается с установок по отношению к содержанию предстоящего профессионального общения (взаимодействия), решение этой задачи затруднительно. Такого рода готовность и является, на наш взгляд, значимой составляющей коммуникативной компетентности специалистов данной сферы.

Коммуникативная компетентность педагога рассматривается в психологической науке неоднозначно. Обратим внимание на контекст готовности педагогов системы дошкольного

образования к диалогу с родителями воспитанников с точки зрения формирования у последних адекватных представлений об эмоциональности собственных детей. В этой связи нам представляется основополагающими такие определения понятия «коммуникативная компетентность» как: «...владение ... профессиональной деятельностью и приемами профессионального общения, сформированность социальной ответственности за результаты своей деятельности» (Маркова А. К., 1995); а также «...система психологических знаний о себе и о других, умений и навыков в общении, стратегий поведения в социальных ситуациях, позволяющая строить межличностное общение в соответствии с его целями и условиями» (Макаровская И. В., 2003).

При этом структура родительско-детского взаимодействия как объекта внимания педагогов в контексте нашей темы, в психологической науке представлена регуляционно-поведенческим, эмоционально-эмпатийным, социально-перцептивным и когнитивно-информационным компонентами [4]. Указанные компоненты и представляются нам ориентирами в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов.

На базе ДОУ г. Барановичи проведено исследование, в котором приняли участие дети в возрасте 4-5 лет и их родители (всего 98 человек). Изучение степени участия родителей в эмоциональном развитии ребенка происходило при помощи анкеты-опросника Е. И. Изотовой. Методика «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой позволила нам изучить особенности эмоциональных представлений детей. Использование проективного теста «Руки» (*Hand-тест*) Э. Вагнера, в адаптации Н. Я. Семаго и М. М. Семаго, послужило основой выявления агрессивных тенденций, наличия ожидаемой агрессии со стороны окружения и уровня психической активности детей.

Так, для 59% родителей степень участия в эмоциональном развитии ребенка - средняя или низкая. Соотнесение критериев эмоционального развития дошкольников с показателями степени участия родителей в их эмоциональном развитии позволило обнаружить тенденцию к более низким уровневым показателям восприятия детьми эмоций, их понимания и идентификации при средней и низкой степени заинтересованности родителей в эмоциональном и личностном развитии детей. Для количественных показателей степени родительского участия в эмоциональном развитии детей и показателей представлений о факторе их эмоциональной напряженности, их эмоциональном стиле, корреляционная связь средняя положительная ($r = 0,50$ и $r = 0,57$). Выявлена умеренная отрицательная связь между степенью участия родителей в эмоциональном развитии детей и преобладанием пассивности последних ($- 0,37$), выявлены и некоторые другие взаимосвязи.

Следовательно, находясь в состоянии взаимоизменчивости, некоторые показатели эмоционально-личностного развития ребенка могут изменяться в связи с возрастанием степени и характера участия родителей в их эмоциональной жизни. Последнее, согласно теоретическим положениям, возможно при организации психолого-педагогического взаимодействия с родителями по формированию компетенций в данном направлении.

Обращение к функциональному и системному подходам в психологической науке позволяет нам понимать систему «помогающих» отношений как способствующую реализации семьей ее основных функций. Системный принцип взаимообусловленности явлений служит для нас обоснованием опосредованного подхода к процессу гармонизации эмоциональной сферы ребенка через воздействия на качества родителей. Информационная концепция развития эмоций определяет возможность влияния на родительское поведение с целью создания условий для коррекции информации, поступающей к ребенку от близких взрослых. Теория деятельностного опосредования развития психики может служить обоснованием использования активных средств при моделировании организованного взаимодействия.

Таким образом, учитывая комплексность функций, реализуемых семьей, роль эмоциональной близости между родителями и детьми, а также понимая процесс взаимодействия как идентификацию и взаимное влияние, нам представляются важными следующие аспекты формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов дошкольного образования в сфере установления и поддержания партнерских взаимоотношений с родителями воспитанников:

- готовность, предполагающая соответствующие установки по отношению к организации интерактивного общения с родителями;

- формирование когнитивно-информационного, регуляционно-поведенческого, эмоционально-эмпатийного и социально-перцептивного компонентов взаимодействия как основы для установления партнерских взаимоотношений субъектов социально-культурного пространства ребенка.

Кроме того, важно учитывать, что в последнее время в сфере образования все большее

признание получает гуманистический подход. В этой связи, А. К. Маркова (1993) описывает среди групп умений следующие: умение понять позицию другого в общении, проявить интерес к его личности, ориентация на развитие личности, способность истолковывать внутреннее состояние, владение средствами невербального общения. Являясь, в таком случае, носителем воспитательных ценностей, педагог имеет больше возможностей влияния на эмоционально-личностное «взращение» родителей.

Библиографический список.

1. Гуз, А.А. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи / А.А. Гуз. - 2-е изд. - Мозырь : ООО ИД Белый ветер, 2008. - 191 с.
2. Панченко, С.В. Социокультурное пространство ребенка: автореф. ... дис. канд. психол. наук / С.В. Панченко. - Ростов-на Дону, 2005. - 27 с.
3. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для студентов вузов / М.Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. - 495 с.
4. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А.Реан, Н.В, Бордовская, С.И. Розум ; под ред. А.А. Реана. - СПб : Питер, 2002. - 432 с.

УДК 159.99

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА

Башкин М.В.

к.пс.н., доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ЯрГУ (Россия, Ярославль)

В статье автором раскрыто понятие «коммуникативная компетентность», представлены различные подходы ученых к определению его содержания. Автором приведены также результаты проведенного эмпирического исследования коммуникативной компетентности представителей такой профессиональной группы, как врачи.

In the article the author reveals the concept of "communicative competence", presented different approaches of scientists to determine its content. The author also shows the results of an empirical study of the communicative competence of such representatives of professional groups such as doctors.

Ключевые слова

Компетентность, коммуникативная компетентность, коммуникативная толерантность, коммуникативный контроль, коммуникативная установка, тип реагирования на конфликт.
Competence, communicative competence, communicative tolerance, communicative control, communicative setting, type of reaction to conflict.

Обучение умениям достигать соглашения в условиях совместной деятельности является чрезвычайно значимой областью современного образования. Особую актуальность данный вопрос приобретает в настоящее время при реализации компетентностного подхода в контексте многоуровневого образования. Наиболее востребованными становятся профессионалы, обладающие высоким уровнем развития коммуникативной компетентности.

Наличие умений и навыков эффективного межличностного взаимодействия свидетельствует о наличии у человека коммуникативной компетентности, которая представляет собой, по мнению Н.Б. Буртовой, «совокупность знаний, опыта, качеств, способностей человека, позволяющая эффективно выполнять коммуникативные функции» [1; С. 9].

Более развернутое определение коммуникативной компетентности предлагает В.И. Кашницкий, определяя ее как «совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей, выступающих внутренними средствами ориентировки и регуляции коммуникативных действий с целью установления, поддержания и развития эффективных контактов с другими людьми в разнообразных ситуациях межличностного взаимодействия» [3; С. 201].

М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева и Е.В. Коточигова, опираясь на подход Г.М. Андреевой к выделению структуры общения, выделяют три стороны коммуникативной компетентности: перцептивную, интерактивную и коммуникативную [2].

С позиции системного подхода деятельность, по мнению В.Д. Шадрикова, представляет собой многоуровневое, полиструктурное образование, в котором выделяются такие уровни, как личностно-мотивационный, компонентно-целевой, информационный, психофизиологический и индивидуально-психологический [4]. Эти уровни, на наш взгляд, целесообразно выделять и в структуре коммуникативной деятельности.

По мнению таких ученых, как Л.М. Митина и Л.А. Петровская, главной составляющей коммуникативной компетентности личности является операционный блок, включающий в себя знания, умения и навыки общения. В то же время другие исследователи (А.К. Болотова, Ю.М. Жуков, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина) считают, что в структуре данной компетентности доминирующую роль играют такие внутренние ресурсы личности, как способности, качества, установки и ценностные ориентации.

В ходе совместного с Е.Т. Юрченко эмпирического исследования нами были изучены некоторые показатели коммуникативной компетентности специалистов на примере такой профессиональной группы, как врачи. В исследовании приняли участие 40 врачей в возрасте от 25 до 45 лет (из них 17 мужчин и 23 женщины): 15 психиатров, 10 терапевтов и 15 хирургов со стажем работы на данных должностях не менее 3-5 лет и наличием квалификационной категории.

Психодиагностический инструментарий исследования составили анкетирование и следующие методики: методика диагностики общей коммуникативной толерантности В.В. Бойко; методика диагностики коммуникативного контроля М. Шнайдера; методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко; методика диагностики типа реагирования на конфликт М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой.

Результаты проведенного анкетирования позволили нам сделать вывод о том, что у большинства опрошенных врачей имеются достаточно глубокие знания по вопросам психологии общения. В своих анкетах они отметили, что для конструктивного общения врача с пациентом очень важно наличие у медицинского работника следующих личностных качеств: толерантность, тактичность, уступчивость, доброта, способность к состраданию.

Опираясь на результаты теоретического анализа литературы и проведенного анкетирования, в ходе эмпирического исследования нами был сделан акцент на изучении коммуникативной толерантности как одной из важнейших составляющих коммуникативной компетентности врача.

Вся выборка врачей была разделена нами на три группы: 1) Испытуемые с низкой степенью выраженности коммуникативной толерантности (11 человек); 2) Испытуемые со средней степенью выраженности коммуникативной толерантности (17 человек); 3) Испытуемые с высокой степенью выраженности коммуникативной толерантности (12 человек).

Установленная на основе корреляционного анализа (по коэффициенту корреляции Пирсона) положительная связь уровня толерантности и уровня коммуникативного контроля врача ($r=0,57$; $p<0,05$) свидетельствует о том, что медицинский работник, проявляющий терпимость к окружающим, сдержан в своих эмоциональных проявлениях, соотносит свои реакции с поведением пациентов и коллег, в межличностных контактах стремится к непосредственному и искреннему отношению к другим людям.

Проведенный корреляционный анализ позволил нам также выявить положительную связь уровня коммуникативной толерантности врача с показателем позитивной коммуникативной установки ($r=0,91$; $p<0,05$). Нами доказано, что коммуникативная толерантность врача имеет положительную корреляционную связь с типом реагирования на конфликт «Оптимальное решение» ($r=0,49$; $p<0,05$), а также отрицательные связи с типами реагирования «Агрессия» ($r=-0,22$; $p<0,05$) и «Уход» ($r=-0,97$; $p<0,05$).

Таким образом, толерантность, как одна из базовых составляющих коммуникативной компетентности врача, позволяет ему иметь положительный коммуникативный настрой в процессе общения с пациентами, а в ситуациях межличностных конфликтов стремиться к поиску наиболее приемлемого для обеих сторон решения.

В ходе исследования нами выявлены отрицательные корреляционные связи между уровнем коммуникативной толерантности и стажем ($r=-0,86$; $p<0,05$), а также возрастом ($r=-0,44$; $p<0,05$) врачей. При этом установлено, что профессиональный стаж врача оказывает влияние на выбор им ведущего типа реагирования в межличностном конфликте. Для врачей со стажем профессиональной деятельности менее пяти лет в большей степени характерна склонность к использованию в ситуации конфликта типа реагирования «Уход», по сравнению с их коллегами, имеющими больший рабочий стаж ($p<0,01$).

Нами также выявлены значимые обратные связи уровня коммуникативного контроля врача с показателями «неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров» ($r=-0,34$; $p>0,05$) и «неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других» ($r=-0,31$; $p>0,05$).

Полученные результаты исследования будут служить основой для разработки нами научно обоснованных методических рекомендаций, направленных на повышение эффективности

межличностного взаимодействия медицинских работников с пациентами и коллегами.

Библиографический список.

1. Буртовая, Н. Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 [Текст] / Н. Б. Буртовая. - Красноярск, 2004. - 26 с.
2. Кашапов, М. М. Компетентность: понятие, виды, основные подходы к диагностике компетентности психолога [Текст] / М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева, Е. В. Коточигова // Социальный психолог. - 2003. - Выпуск №1 (5). - С. 39-44.
3. Кашницкий, В. И. Коммуникативная компетентность как ресурс совладающего поведения личности [Текст] / В. И. Кашницкий // Психология совладающего поведения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова. - Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. - С. 201-202.
4. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Логос, 2007. - 192 с.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 13-06-00707а).

УДК 159.99

ВЛИЯНИЕ СЕТЕВЫХ СООБЩЕСТВ НА КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Быстров А.Н.

д.пс.н., профессор кафедры педагогики и психологии
Филиал САФУ в г. Корьяжме (Россия, Корьяжма)

Кузнецова И.В.

к.пед.н., доцент кафедры математики и информатики
Филиал САФУ в г. Корьяжме (Россия, Корьяжма)

В статье рассмотрено влияние сетевых сообществ на коммуникативные способности студентов вуза как будущих профессионалов вообще и учителей математики в частности. По нашему мнению общение в условиях сетевых сообществ сопровождается проявлением ряда коммуникативных феноменов, не получивших сегодня общепринятого психологического объяснения. В работе дан анализ влияния сетевых сообществ Интернет среды на развитие коммуникативных способностей будущих учителей математики.

In this paper, the influence of online communities on the communicative abilities of students as future professionals in General and mathematics teachers in particular. In our opinion, the communication in the context of online communities, accompanied by the development of some communicative phenomena which do not have today conventional psychological explanations that actualizes the problem of the scientific assessment of the extent and nature of influence on the communicative abilities of the personality of future teachers. The paper presents an analysis of the impact of online communities the Internet environment on the development of communicative skills of future teachers of mathematics.

Ключевые слова

Интернет среда, сетевое сообщество, коммуникативные способности, интеллект, профессиональное становление.

Internet Wednesday, the network community, communication skills, intelligence, professional development.

Проблема влияния сетевых сообществ, на коммуникативные способности будущих профессионалов является одной из центральных в современной науке. Сегодня все больше человеческих контактов осуществляется в искусственных коммуникативных средах сети Интернет на базе различных ресурсов. За последние годы наблюдается значительно растущий интерес отечественной психологии к исследованию влияния Интернет среды на развитие личностных свойств будущих специалистов, различных сфер деятельности человека. Однако воздействие ее на проявление коммуникативных способностей будущих учителей экспериментально изучена недостаточно, отсутствуют теоретические разработки и общепризнанные критерии по данной проблеме.

В целях изучения данного влияния проводилось эмпирическое исследование. В качестве испытуемых выступили студенты 1-2 курсов филиала САФУ имени М.В. Ломоносова в г. Корьяжме в

количестве 63 человек (35 человек вошли в экспериментальную группу, это студенты, обучающиеся по направлению «Математика и информатика» и 28 - в контрольную, обучающиеся по направлению «Психолого-педагогическое образование»). Обработка результатов тестирования позволила установить, что восприятие интернета студентами экспериментальной группы как нормы по сравнению с контрольной группой выше на 8,6%. Потребность в сенсорной стимуляции соответственно на 7,2%. По результатам замеров потребности в сенсорной стимуляции 43,4% респондентов экспериментальной группы нравится рассматривать различные картинки, чем читать, в контрольной группе таких 36,2%. Перевод образов в слова соответственно для 65,2% студентов не составляет особого труда, в контрольной группе 61,7% - испытывают затруднения. К мотивации использования интернета по степени убывания значимости студенты относят поиск и хранение информации, развлечения и общение. Для студентов обеих групп пребывание в интернете связано с развлечением, в экспериментальной группе зарегистрировано 73,9%, контрольной - 76,2%.

Большая часть полученных при исследовании данных представлены в таблице.

| № | Факторы | Контр. группа, в % | Эксп. группа в, % |
|----|--|--------------------|-------------------|
| 1 | Влияние интернета на сознание выражающееся в ином восприятии себя чем в реальной жизни | 58,5 | 21,7 |
| 2 | Склонность действовать в реальном мире также как в виртуальном | 49,9 | 21,7 |
| 3 | Интернет выступает частью реального мира | 44 | 52,1 |
| 4 | Исчезновение границ между реальным и виртуальным мирами | 32,2 | 17,32 |
| 5 | Чаще чувствуют себя другими, чем в реальной жизни | 22,3 | 13 |
| 6 | Желание переселиться в виртуальный мир | 38 | 39 |
| 7 | Желание прибегнуть к помощи интернета в переживании трудностей | 63,2 | 67,1 |
| 8 | Чувствуют себя комфортней в сети, чем в реальной жизни | 58,7 | 47,7 |
| 9 | Происходящее в сети гораздо интересней, чем в реальной жизни | 33,5 | 21,7 |
| 10 | Виртуальная жизнь кажется более привлекательной, чем реальная | 40,4 | 47,7 |
| 11 | Чувствуют себя в сети в большей безопасности, чем в реальном мире | 25 | 17,3 |
| 12 | Друзья | 11,25 | отсутствуют |
| 13 | В сети мои друзья гораздо лучше понимают меня, чем в реальной жизни | нет | 13 |
| 14 | Участие в виртуальных романах | 94,6 | 13 |
| 15 | Отсутствует контроль за временем нахождения в интернете | 45,45 | 65,2 |
| 16 | Интернет безграничен | 38,5 | 60,8 |

Большинство студентов контрольной группы склонны думать о том, что они скорее способны изменить, что-то в виртуальном мире, чем в реальной жизни, в экспериментальной группе таких студентов 8,6%. Реализацию своей личности посредством интернета студенты не видят.

Студенты предпочитают общаться лично или же по телефону, чем посредством электронной почты. 49,3% респондентов экспериментальной группы ответили, что люди, с которыми они общаются в сети понимают их гораздо лучше, чем те, кто окружает в реальной жизни, у респондентов контрольной группы 39,27%. Половина студентов склонны переносить виртуальные знакомства в реальность.

Студенты экспериментальной группы меньше испытывают затруднения в общении с окружающими, что их привлекает в интернете. Небольшой доле респондентов кажется интернет и компьютер живым существом. Большинство студентов контрольной группы считают, что проявление агрессии в сети недопустимо как и в реальной жизни, тогда как 26% экспериментальной группы думают по-другому. В контрольной группе предпочитают читать тексты в бумажном варианте, а не с экрана монитора, тогда как в 30,4% экспериментальной предпочитают электронный вариант. Одной трети всех исследуемых нравится, что в интернете можно нарушать правила реального мира. Половина респондентов испытывает желание перенести свои действия в сети на реальную жизнь. Законы и правила виртуального мира устраивают не всех: у респондентов экспериментальной группы

65,2%, контрольной - 67,45%.

В результате исследования уровня общительности и способности взаимодействовать с другими людьми у обеих групп была зафиксирована оценка, характеризующая их как в меру общительных, разговорчивых и любознательных. Все они способны выражать свое мнение по разным вопросам, что говорит о легкости знакомств и отзывчивости на просьбы окружающих. Хотя вспыльчивость, нехватка усидчивости и терпения свойственна молодежи данного возраста, они при желании могут контролировать свои действия. Студенты контрольной группы достоверно более чувствительны, тяготеют к другим людям и склонны к художественному мышлению. В экспериментальной группе вероятность успеха в профессиональной деятельности подтверждается высокой оценкой логического мышления и сообразительности. Достоверная корреляционная взаимосвязь между успеваемостью и социальным интеллектом среди исследуемых групп зафиксирована у педагогов-психологов. Это свидетельствует о том, что социально-ориентированная профессиональная деятельность будущих педагогов-психологов находится в прямой взаимосвязи с уровнем развития социального интеллекта и успешности обучения в вузе по избранному направлению. Как у тех, так и у других балл успеваемости и ЕГЭ находятся в выраженной взаимосвязи.

Сравнительный анализ полученных результатов позволяет констатировать, что уровень общительности студентов экспериментальной группы за год обучения в вузе значительно возрос и достиг результатов контрольной. Если в контрольной группе увеличился показатель по фактору, отражающему степень чувствительности присущий в большей степени студентам гуманитарного направления подготовки, то в экспериментальной группе зафиксирован рост реалистичности и рациональности, что отвечает требованиям избранного профиля обучения. У студентов исследуемых групп личностные качества жизнелюбия и серьезности уравновешены, они в достаточной степени просоциальны и не испытывают проблем в отношениях с окружающими. При склонности самоконтроля и умения подчинять себя правилам иногда проявляют импульсивность и неорганизованность. Их независимость от окружающих неустойчива. При стремлении казаться независимыми, часто проявляют конформизм. Студенты экспериментальной группы значительно превосходят своих сверстников в развитии логического мышления. Они обладают хорошо организованной структурой интеллектуальной системы, о чем свидетельствует суммарная параметрическая активность измеряемых интеллектов. Студенты, контрольной группы, обучающиеся по психолого-педагогическому направлению подготовки, являясь прагматиками с лидерско-реформаторской направленностью, ориентированы на социальный тип профессиональной деятельности. Те и другие, обладают хорошими, биологически детерминированными базовыми возможностями развития общего интеллектуального уровня. Превышение показателя отражающего общую психическую энергию интеллекта математиков-информатиков над результатом педагогов-психологов на 17% дает основание утверждать, что общий умственный потенциал математиков-информатиков отличается выраженной эффективностью в подготовке к будущей избранной профессиональной деятельности.

УДК 159.9

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА КОМПАНИИ У МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Виноградова И.В.

студент кафедры организационной психологии РЭУ (Россия, Москва)

В статье мы рассмотрели понятие организационно-психологического противоречия, которое заключается в наличии двух психологических диаметрально противоположных тенденций: центристской и центробежной. Первая — подталкивает индивида к сотрудничеству с организацией, поиску общих целей и интересов. Вторая - заставляет избегать организационного давления, вызывает чувство протеста.

The article part we have considered the concept of organizational and psychological contradictions, which is the presence of two psychological diametrically opposite trends: centripetal and centrifugal. The first encourages the individual to cooperate with the organization, search for common goals and interests. The second one makes to avoid institutional pressure, causes a feeling of protest.

Ключевые слова

Понятие, тенденция, цели, интересы, организация, психологическое противоречие.

Организация - очень сложный механизм. Чтобы его объяснить ученые и исследователи прибегают к самым разным сравнениям, метафорам и формам. Так, к примеру, А. Н. Занковский сравнивает организацию с кораблем, где каждый матрос выполняет свою исключительную функцию, и где необходимо есть капитан. При этом, многое, что произойдет с организацией будет зависеть от капитана, от тех целей, которые он выделяет в качестве ключевых и того, насколько они удовлетворяют индивидуальные цели всех, кто на борту [1; С. 32]. Бесспорно, каждый член организации имеет свои собственные интересы, взгляды, ценности. Исходя из этого, А. Н. Занковский рассматривает организацию как *«противоречивый процесс взаимодействия людей, обладающих различными, а порой и противоположными целями, интересами, потребностями и взглядами»* [1; С. 36].

Исследователь обращает внимание, что в любой организации присутствуют две психологические диаметрально противоположные тенденции: центростремительная и центробежная. Первая - подталкивает индивида к организации, к сотрудничеству, к поиску общих целей и интересов. Эта тенденция позволяет сотруднику развиваться, удовлетворять свои цели, достигать благополучия путем следования целям организации. А вторая - заставляет человека избегать организационного давления. Неспособность подчинить свои цели организационным, а также, невозможность достичь исключительно индивидуальных целей вызывает чувство протеста, неудовлетворенности, нежелание сотрудничать. Подобные тенденции можно обнаружить и при рассмотрении отношений в семье. Семья, в своей мере, тоже является организацией. Конечно, в такой организации действуют исключительные, особенные законы. Но, что касается направления и устремления «сотрудников» - тут действуют те же силы. Логично, что для успешного и счастливого существования семьи необходимо, чтобы желание сотрудничать преобладало, то есть, центростремительные силы оказались сильнее. А.Н. Занковский подчеркивает, что вышеописанное противоречие *диалектически* присуще любой организации и всегда угрожает ее целостности. Существовать как единый организм она может только в том случае, если центростремительные силы будут явно и устойчиво преобладать над центробежными [1]. Естественным образом возникает вопрос: «Что же необходимо для того, чтобы стремление к сотрудничеству побеждало?». Большинство теорий и концепций совместной деятельности сходятся в том, что *первым и непременным условием существования любой организации является формирование общей цели* [2]. Откуда же появляется общая цель? И какой она должна быть, чтобы получить преимущество над целями других? Здесь мы сталкиваемся с очень важным феноменом. Исследователь подчеркивает, что цель сама по себе, какой бы гениальной она ни была, не может подчинить себе все индивидуальные цели. Чья-то даже самая привлекательная индивидуальная цель сама по себе вряд ли сможет стать значимой для других людей, а тем более заставить их следовать за собой. Всегда найдутся безразличные, скептики, критики, лентяи и даже ярые противники самых гениальных планов.

Для того чтобы организация оформилась в некий целостный организм, индивидуальная цель одного или нескольких человек должна получить преимущество над целями других, т.е. именно этот индивид (группа) должен стать *субъектом общей цели* организации [1]. *Общей организационной целью* может стать только такая цель, *субъект которой опирается на некую силу или процесс, способный обеспечивать ее главенство над индивидуальными целями членов организации* [1; С. 46]. Что же это за сила, процесс? А. Н. Занковский утверждает, что такой силой выступает *организационная власть — процесс, обеспечивающий устойчивую приоритетность общей цели над индивидуальными целями работников и использующий для этого широкий набор средств, включая насилие* [1; С. 50]. И только при наличии власти появляется организация. Она выступает средством психологического воздействия: способна изменить цели сотрудников, их поведение. При этом, власть может осуществляться безлично, за счет должностных инструкций, форм, обязанностей и правил. Одним из эффективных механизмов, обеспечивающих функцию организационной власти, является организационная культура. Это объясняется тем, что она способна оказывать существенное влияние на поведение сотрудников.

Организационная культура представляет собой некую модель, целью которой является повышение управляемости. Особенность данной модели в том, что в основе лежит психологическое знание, использование мягких, ненасильственных средств, дающих сотрудникам и некую свободу, и в то же время, контролирующую внутренние процессы организации. В современной литературе организационная культура не имеет единственного толкования. Каждый из авторов стремится дать

свое собственное определение этому понятию. Имеются очень узкие и очень широкие толкования того, что же представляет собой культура организации.

Библиографический список.

1. Занковский А.Н. Учебное пособие для вузов по специальности «Организационная психология». — 2-е изд. — М.: Флинта: МПСИ, 2002. — 648 с.
2. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии М.: Наука, 1984. 234 с.

УДК 316.614.6

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА КАК ОСНОВЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Гаюрова Ю.А.

к.ист.н., доцент СГИК (Россия, Самара)

Ставится вопрос о развитии этнической культуры студента как основе формирования этнической идентичности и этнической толерантности в эпоху глобализации, унификации. Это актуально ввиду потери связи с культурой, которая предупреждает от свойственной маргинальной личности дезадаптированности и интолерантности в личностной и социальной сферах.

Analyzed the question about the development of ethnic culture of the student as the basis of ethnic identity and ethnic tolerance in the era of globalization, unification. This is important due to the loss of connection with the culture that prevents from disadaptation, personal and social intolerance of marginalized person.

Ключевые слова

Этническая культура, этническая идентичность, этническая толерантность, глобализация, маргинальность, социализация студентов.

Ethnic culture, ethnic identity, ethnic tolerance, globalization, marginalization, socialization of students.

Высокий уровень включенности в культуру своего собственного народа и позитивная этническая идентичность есть важнейшее и неперемное условие этнической толерантности субъекта. Будучи наиболее устойчивой адаптивной социальной системой, этническая общность есть способ приспособления индивида к постоянно меняющимся условиям окружающей среды. Этническое самосознание индивида опосредовано восприятием собственного этноса в контексте реализации им адаптивных возможностей. У индивида складывается представление о своей этнической общности и о своем месте в ней, формируется эмоциональное отношение к собственной этничности, а также комплекс поведенческих установок, норм и стереотипов, характерных для представителей конкретной этнической общности и отражающих отношение к ин-группе и аут-группам (от этноцентризма до этнофобии и этнонигилизма).

Противоположностью сформированной этнической идентичности личности является этнокультурная маргинальность. Она представляет собой закономерное явление процессов унификации и глобализации в современном мире обусловлена в той или иной степени у всех народов постиндустриальной эпохи отсутствием традиционной предметно-материальной сферы жизнедеятельности человека. Маргинальность характеризуется снижением на субъективном уровне адаптационной роли этничности и ориентирует личность на поиск средств обретения некоей стабильности, определенности, что зачастую влечет за собой неоднозначные социальные последствия. Такой поиск является возможным источником деструктивного поведения, причиняющего вред, как самой личности, так и социуму. Таков, например, по своей природе современный национализм как попытка повышения значения этноса в эпоху глобальных изменений условий бытия, по отношению к которым традиционная культура сохранила за собой минимум регулятивных возможностей, за счет манифестаций его превосходства над другими. К неблагоприятным последствиям поиска неэкологичных информационных фильтров можно также отнести приобщенность личности к различным сектам, в том числе тоталитарным, представляющим как моральную, так и физическую угрозу.

Эти тенденции объясняются тем, что сложность новой информационной ситуации значительно опережает возможности людей адекватно на нее реагировать, в результате чего возникает острая потребность в «информационных фильтрах». Самым экологичным представляется обращение человека к этническим ценностям, представляющимся вечными и незыблемыми в бурном потоке времени [2], не преследуя при этом цель повысить личную самооценку за счет эскалации группоцентрических идей. А.А. Сусоколов полагает, что именно этнос выполняет функции

информационного фильтра в наибольшей степени, и этому способствуют такие его функции, как ценностно-нормативная целостность, устойчивость этнического статуса личности (в этнос человек по большей мере приходит еще в бессознательном состоянии, при «рождении» и остается его членом в течение всей жизни), стабильность состава, устойчивость во времени.

Объективно значение этноса как было, так и остается самым высоким в вопросе ориентации человека в пространстве внешнем и внутреннем, адаптации к меняющимся условиям бытия. Но за последнее время самоидентификация по этническому признаку, в первую очередь, среди молодежи становится все менее определенной, проявляется тенденция утраты этнической самобытности на уровне идентичности. Как показывают проводимые нами исследования студентов на предмет этнической самоидентификации, представители молодого поколения либо относятся к факту своей этнической принадлежности как к чему-то маловажному по значимости, устаревшему, тем самым вызывая улыбку, либо затрудняются назвать свою национальность, апеллируя к своей «смешанности кровей» и потому невозможности как-то однозначно называться. Процент затрудняющихся определить свою принадлежность к одному конкретному этносу превышает порог минимальной погрешности примерно в десять раз (20%). На наш взгляд, данная идея, усвоенная молодежью (о том, что национальность передается генетически), весьма опасна не только в силу своей нерелевантности смыслу обсуждаемого феномена, но и потому, что отсекает все возможные пути развития этнических чувств человека, осознания им его *духовного* родства и *духовной* связи с народом. Многие корреляты маргинальности этнически конфликтогенны и представляют собой когнитивные искажения (например, убежденность в исконной предрасположенности русских к пьянству или в том, что русские ответственны за денационализацию народов бывшего СССР, что русские захватчики и др.).

Этот вопрос особо актуален в настоящее время, с позиций информационной теории этноса. Согласно данной теории, в системах повышенной плотности информационных потоков, к которым относится этнос, информация носит двойной характер - вертикальный (диахронный) и горизонтальный (синхронный). Основой для существования этноса, его преемственности и стабильности во времени, по мнению авторов концепции, является диахронная информация, отражающая межпоколенную связь. В ней содержится «вся культурная традиция народа, его творческое наследие, передаваемое из поколения в поколение в словесной (устной или письменной-литературной), а также в материально-изобразительной форме» [3; С. 19]. Диахронной информацией любая этническая общность обеспечивает стабильность своего существования в пространстве и времени через относительную стабильность поведения своих индивидов, понимаемую как развитую систему смыслов. Механизмами межпоколенной трансмиссии культуры являются традиции и обычаи. Традиции формируют морально-нравственный облик человека, обычаи - в большей мере социальный. Результатами диахронной трансмиссии культуры являются усвоенные модели поведения и социальные значения (символы, ценности и установки). Дети о ценном узнают по реакциям родителей на те или иные явления.

Современная эпоха «не позволяет надлежащим образом срабатывать механизму обратных связей в процессах социальной самоорганизации, ибо результаты тех или иных социальных действий просто не успевают проявиться еще в должной мере. Из-за этого не поступает и адекватная информация о соответствующих процессах, необходимая для принятия надлежащих решений и проведения требуемых поведенческих коррекций... вероятность значительного усиления обратного дезорганизующего воздействия среды на общество в результате кумуляции деструктивных эффектов в очень сильной степени возрастает» [1; С. 88-89]. Современная культурная ситуация в нашей стране диктует молодому поколению предпочтительность информации инокультурного характера (английского языка, основ бизнеса, менеджмента, маркетинга и т.д.), что обосновано попытками приобщения России к общеевропейским стандартам хозяйствования. Вся необходимая информация, позволяющая современным россиянам наметить пути приближения к этим целям, формирует образ-идеал чужой культуры как более рентабельной в осуществлении жизнеобеспечения нации. Однако это явление ситуативное, и в рамках образовательного процесса им можно управлять. Дело в том, что к диахронной информации можно относить информацию научного содержания, в особенности гуманитарного, где отражается в виде целостной системы объективное знание об особенностях общественного и личностного развития. Значимость научной информации обусловлена тем фактом, что она является одним из видов духовной информации, влияющей на формирование облика представителя общности в перспективе личностного роста. В этой связи можно утверждать значение образовательного процесса в формировании позитивной валентности этнической идентичности студента и этнической толерантности посредством системного знания, позволяющего студенту

включиться в ее воспроизводство. Таким культурно-опосредующим жизнедеятельность и профессиональную самоактуализацию личности будущих специалистов материалом являются как предметы общегуманитарного цикла (русский язык и литература, история, культурология, психология, философия и др.), так и специальные предметы, содержащие этнокультурный компонент. Степень приобщенности к информации есть показатель консолидированности этноса. В частности, вопрос о языковой грамотности как показателе степени референтности родной культуры можно определить как наиболее трагично звучащую тему современной эпохи поиска новых ориентиров и эксперимента социума на своих потомках.

Библиографический список.

1. Маркарян, Э.С. Узловые проблемы теории культурной традиции [Текст] // Сов. этнография. - 1981. - № 2. - С. 78-97.
2. Сусоколов, А.А. Структурные факторы самоорганизации этноса [Текст] // Расы и народы. - Вып. 20. - 1990. - С. 5-40.
3. Чебоксаров, Н.Н., Арутюнов, С.А. Передача информации как механизм существования этносоциальных и биологических групп человечества [Текст] // Расы и народы. М., ИЭ РАН, 1972. Вып. 2.

УДК 316

К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЫ СУБЪЕКТА ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ КОНФЛИКТОВ

Главатских В.Г.

магистрант кафедры социальной психологии и конфликтологии УдГУ (Россия, Ижевск)

В статье анализируется сущность социальных конфликтов с точки зрения понятий культуры субъекта. Социокультурные конфликты рассматриваются как психологический конструкт, порождаемый противоречиями в культуре и образе конфликтной ситуации субъектов. Субъектность рассматривается как смысловое когнитивное образование личности. С опорой на интеркультурный мир определяются перспективы исследования социальных конфликтов.

In the article the main point conflicts are analyzed in terms of the culture of the subject. The main point of the socialcultural conflicts is presented and the perspectives of the research of this psychological construct are defined on the basis of the subjectness approach. The culture of the subject is considered as the notional, cognitive, semantic construct. The main point of the intercultural peace, third generation of peace is presented and the perspectives of the research of the conflicts.

Ключевые слова

Субъектность, культура, образ конфликтной ситуации, интеркультурный мир, третье поколение мира.

Subjectness, culture, the image of the conflict situation, intercultural peace, third generation of peace.

Мир как система не является статичным, постоянно изменяются его социальные, психологические, культурные, этнические составляющие. Изменения в общественной системе приводят к внутренним противоречиям и как следствие к конфликтам. Поведение в конфликте, исходя из онтологического подхода к исследованию конфликтного поведения Н.И. Леонова детерминировано образом конфликтной ситуации (ментальной субъективной конструкцией, отражающей внутренний мир человека, в том числе и его культурную составляющую). Образ конфликтной ситуации, наряду с компонентами ситуации конфликта, описанными в работах Н.И. Леонова [5], включает ментальные конструкции более широкого социального плана: социальные представления о конфликте, разрешении, конфликта и участниках конфликта складывающиеся в той или иной социальной общности, культуре. Во-вторых, имплицитные знания, например, «неписанные правила». Рассмотрение во взаимосвязи понятий «образ конфликтной ситуации» и «культура субъекта» позволяет расширить понимание причин формирования образа конфликтной ситуации, посредством включения в него социокультурного аспекта.

Понятие «культура» пришло к нам из латинского языка и означает — возделывание, образование, воспитание, развитие, почитание. При постановке проблемы культуры субъекта необходимо понимать культуру как образ жизни, мышление, социальное познание личности как части общества. «Культура - это знаково-символическое пространство, функционирующее посредством значений. В процессе социального развития личность усваивает эти значения. Культура

создает общее для ее носителей социально-нормативное, символически-знаковое пространство, регулируя отношения в обществе, наполняя смыслом внутреннее пространство личности человека» [2]. В ходе личностного культурного роста в данном контексте формируется субъективность. Субъект - это человек на высшем уровне активности, целостности, свободы, автономности и т.п. [1]. Только в процессе активной жизнедеятельности субъект становится личностью. По мнению С. Л. Рубинштейна личность становится «Субъектом» в ходе своего развития на высшем ее уровне. Культура и личность тесно связаны друг с другом и взаимовлияют друг на друга. Культура как порождение социума влияет на личность, можно сказать, что личность есть порождение культуры социума. В свою очередь личность влияет на формирование культуры и социума. С.Л. Рубинштейн [10] пишет о том, что человек, отчужденный от природы, от жизни Вселенной, непричастный к игре ее стихийных сил, не способен соотнести себя с ними, перед лицом этих сил найти свое мнение и утверждать свое человеческое достоинство - это жалкий маленький человек. Сюда включается и отношение к бытию в его бесконечности и мощи, его становлении и разрушении, его развитии. Правильное отношение к бытию, к Вселенной - это то, что формирует человека большого плана, образует возвышенное, героическое начало в жизни человека. Подобное мнение коррелирует со многими теориями личности, например, с процессом «индивидуализации» К.Г. Юнга [13], к которому приходит личность в ходе осознания себя в процессе внешних и внутренних противоречий. Также с теорией А. Маслоу [6] о высшей потребности личности - потребности в самоактуализации, развитии личности и раскрытии ее потенциала.

Один из факторов, влияющих на культуру субъекта - религия, ее различные конфессии и секты. Российский психолог В.И. Слободчиков [11] в своих трудах поднял вопросы «личностного и духовного становления человека». Вот как он определяет развитие общества, его теологический аспект: «А вот развитие такой общности (через что, как и куда?) — это не завершаемый в этом мире процесс субъективации собственной жизнедеятельности, это всегда выход за пределы всякой личной ситуации «здесь и теперь», прорыв сквозь пелену обыденной очевидности к точке фиксации — Я есть! — перед всеми и перед Всем, пред Богом.». Здесь он ясно определяет христианскую поведенческую модель - это становление Я в Боге, опора на Бога. В индубуддийской культуре, философии адвайта-веданты и мадхьямики [12] - Я есмь! - этого мало. «Кто Я?» - следующий этап развития личности в построении личности человека. Такой путь ведет к самопознанию, а иногда к когнитивному диссонансу, внутреннему противоречию и как следствие к сложнейшему внутриличностному конфликту при его не разрешении. Но в ходе разрешения данного конфликта человек как система переходит в новое более устойчивое и целостное состояние. Этот путь развития личности обсуждается в работах отечественных психологов В.С. Мерлина [7], В.Н. Мясищева [9], Н.В. Гришиной [3] и других. Исходя из вышесказанного, при анализе религиозных и философских концепций можно сделать вывод о необходимости минимизации межличностных конфликтов и «умеренной» доле внутриличностных конфликтов ведущих при их успешном разрешении к развитию личности. В настоящем мире видны различия в культурах различных государств и общностей, намечается рост напряженности и как следствие в области межличностных и межсистемных конфликтов современный мир приходит к понятию интеркультурного мира и теории трех поколений мира [4]. Первое поколение мира, в тесном взаимодействии с первым и вторым поколением прав человека, направлено на «собственно мир» - физическое, юридическое, экономическое, политическое, культурное благополучие, равноправие и свободу. Главный референт второго поколения мира связанно с третьим и четвертым поколением прав человека. Здесь речь идет о солидарности, как на уровне внутреннего равновесия, так на уровне социальной, экологической, планетарной кооперации, направленной на улучшение уровня жизни всех народов. Третье поколение мира в настоящее время находится в стадии изучения. Разделение на внутренний и внешний мир лежит в основе восприятия мульти-культурных контекстов. Мульти-интер-транскультурный мир противостоит фрагментации внутренних и внешних отношений в обществе, которые строятся на межличностных взаимодействиях, на отношении к идеям, традициям, формам восприятия действительности, реакции на нее «другими». Эта форма мира воссоединяет в себе все раньше названные формы мира, т. к. внутренний, психологический, эмоциональный мир человека выражается как часть и, в тоже время, как единое целое всеобщего состояния общества, которое, в свою очередь, обуславливает внутреннее состояние каждого индивидуума. Последующая проработка в направлении третьего поколения мира позволит рассматривать модели внутреннего мира как основу интеркультурных конфликтов. Предполагается, что данное знание будет полезно в прогнозировании и разрешении конфликта.

Библиографический список.

1. Брушлинский, А. В. Проблема субъекта в психологической науке [Текст]. - М.: Академический проект, 2000. - 320 с.
2. Главатских, М.М. Культурный контекст конфликтов в детской среде [Статья]. // Проблемы диагностики риска возникновения и предупреждения межэтнических и межконфессиональных конфликтов. - Казань: ЧОУ ВПО «Академия социального образования», 2014. - С.175-186
3. Гришина, Н.В. Психология конфликта [Текст]. - СПб.: Питер, 2000. - 464 с.
4. Карпова, А. Три поколения мира [Статья].//Леонов НИ Социальный мир человека. - Ижевск: ERGO. - 2014. - С. 59-63.
5. Леонов, Н. И. Онтологическая сущность конфликтов [Текст]. / Конфликтология. - М.: МПСИ, 2002. - С.281-290 .
6. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность [Пер. с англ.]. - СПб.: Питер, 2009. - 352 с.
7. Мерлин, В. С. Развитие личности в психологическом конфликте [Текст]. / Конфликтология: хрестоматия/сост. НИ Леонов. - М.: МПСИ.2011. - 568 с.
8. Московичи, С. Методологические и теоретические проблемы психологии [Статья]. // Психологический журнал, 1995, том 16, №2. - С. 3-14.
9. Мясичев В. Н. Личность и неврозы [Текст]. Л.: ЛГУ, 1960. - 426 с.
- 10.Рубинштейн, С.Л. Человек и мир [Текст]. - М.: Наука, 1997. - 463 с.
- 11.Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности [Текст]. - М. : Школа-Пресс, 1995. - 384 с.
- 12.Чандракирти, Введение в мадхьямику [Пер. с тибет.]. - Спб: Евразия, 2004. - 464 с.
- 13.Юнг К.Г. Собрание сочинений. Психология бессознательного [Пер. с нем.]. - М.: Канон, 1996. - 320 с.

УДК 159.9

МОТИВАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Гринько Е.Н.

студентка факультета психологии ЯрГУ (Россия, Ярославль)

Пошехонова Ю.В.

к.пс.н., доцент кафедры педагогики и педагогической психологии
факультет психологии ЯрГУ (Россия, Ярославль)

В статье соотносятся понятия конфликтная компетентность и конфликтоустойчивость, дается общая характеристика структуры конфликтоустойчивости. Описываются результаты эмпирического исследования мотивационного компонента конфликтоустойчивости (на примере мотивации учебной деятельности) в рамках анализа репрезентации конфликтной ситуации у студентов вуза.

The article relate the concept of conflict competence and conflict-resistance, the general characteristic of the structure of conflict-resistance. It describes the results of an empirical study of the motivational component of conflict-resistance (the example of educational activity motivation) in the analysis of the representation of conflict situation among university students.

Ключевые слова

Конфликтная компетентность, конфликтоустойчивость, структура конфликтоустойчивости, мотивация учебной деятельности, репрезентация конфликтной ситуации.

Conflict competence, conflict-resistance, structure of conflict-resistance, motivation of educational activity, the representation of the conflict situation.

Системогенетический подход к изучению конфликтной компетентности личности предполагает осуществление ее компонентного, структурного-функционального, генетического анализа, а также метаанализа установленной системы. Конфликтная компетентность включена в структуру конфликтного общения (Л.А. Петровская), является составной частью общей коммуникативной компетентности (Б.И. Хасан) и подразумевает наличие у личности знаний о различных стратегиях поведения в конфликте и практических умений в области разрешения конфликтов. М.М. Кашапов рассматривает конфликтную компетентность как способность человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и умение их конструктивно разрешать [3]. По мнению М.В. Башкина, А.В. Бузмаковой, А.С. Кашапова, М.М. Кашапова и др. конфликтная компетентность является

составной частью конфликтоустойчивости. А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов определяют «конфликтоустойчивость» как специфическое проявление психологической устойчивости, способность человека оптимально организовать свое поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия, бесконфликтно решать возникшие проблемы в отношениях с другими людьми [1].

М.М. Кашапов под конфликтоустойчивостью понимает позитивную сопротивляемость деструктивным конфликтным ситуациям, при этом конфликтоустойчивость включает в себя умение преобразовывать деструктивное содержание конфликтной ситуации в конструктивное, умение анализировать ситуацию взаимодействия, адекватно оценивать себя и партнера, поддерживать эффективное общение, а также предотвращать возникновение деструктивных конфликтных ситуаций [3]. Обзор исследований позволяет отметить, что структура конфликтоустойчивости образована несколькими базовыми компонентами. Так, структура конфликтоустойчивости как базовой характеристики профессиональной компетентности творческой конкурентоспособной личности, по мнению С.Р. Петрухиной, включает эмоциональный, волевой, познавательный и мотивационный компоненты [5]. Небольшие отличия в структуре конфликтоустойчивости предлагает внести А.М. Митяева, - она выделяет мотивационный, эмоциональный, волевой, психомоторный компоненты [4]. Таким образом, приведенный здесь весьма краткий обзор литературы позволяет, тем не менее, выделить мотивационную составляющую конфликтоустойчивости в самостоятельный ее компонент.

Проведенное нами эмпирическое исследование было направлено на диагностику мотивационного компонента конфликтоустойчивости: на изучение связи мотивационной сферы личности и восприятия конфликта и поведения его участников в нем у студентов вуза. Изучаемую выборку составили 30 студентов факультета психологии ЯрГУ. Исследование проводилось с помощью методик «Репрезентация конфликтной ситуации» А.В. Бузмаковой [2] и «Методика для диагностики учебной мотивации студентов» (адаптация Н.Ц. Бадмаевой). Методика А.В. Бузмаковой предполагала анализ респондентами с помощью шкал семантического дифференциала двух конфликтных ситуаций - вертикального конфликта (между преподавателем и студентом: «Преподаватель ставит вам оценку ниже ожидаемой») и горизонтального конфликта (между двумя студентами: «Студент не вернул вам тетрадь с лекциями, которые вам срочно нужны»). Корреляционный анализ полученных результатов позволил установить ряд выраженных взаимосвязей мотивации и восприятия конфликтной ситуации и поведения (ниже приведены результаты с уровнем значимости не ниже $p=0,05$):

1) Чем выше значения коммуникативных мотивов, тем более статичной, личной и открытой воспринимается ситуация вертикального конфликта, и тем более типичной воспринимается ситуация горизонтального конфликта, при этом свое поведение в ней воспринимается открытым, доброжелательным, и имеет просоциальную направленность, которая характеризуется альтруизмом. Эти данные говорят о том, что студенты с ярко выраженными коммуникативными мотивами в трудных ситуациях социального взаимодействия выбирают конструктивный и бесконфликтный (неагрессивный) способ их решения, что благоприятно сказывается на развитии и поддержании межличностных отношений, а это, в свою очередь, является проявлением конфликтоустойчивости личности.

2) Чем более выражены мотивы избегания в ситуации вертикального конфликта, тем более открытым и доброжелательным воспринимается свое поведение в конфликтной ситуации (просоциальная направленность). Однако это не может свидетельствовать о конфликтоустойчивости личности, поскольку конфликтоустойчивость предполагает способность бесконфликтно решать возникающие противоречия, а не уходить от них. Кроме того, исследование позволило выявить прямую корреляцию между мотивацией избегания и коммуникативными мотивами.

3) Мотивы престижа прямо коррелируют с восприятием ситуации вертикального конфликта как целостной и взаимосвязанной с другими ситуациями социального взаимодействия, а поведение в ней направлено на сглаживание возникших противоречий. Можем предположить, что студенты с выраженными мотивами престижа стремятся получать высокие оценки и иметь хорошую репутацию у «нужных» людей (в т.ч. и преподавателей), видимо, поэтому в ситуации конфликта их поведение носит неконфликтный характер.

4) Профессиональные мотивы прямо связаны с восприятием ситуации вертикального конфликта как безопасной и постоянной для студентов, однако свое собственное поведение в ней оценивается как агрессивное и торопливое. Ситуация горизонтального конфликта связана с восприятием ее как незначимой, безопасной и связанной с другими ситуациями социального взаимоотношения, и, в то же время, оценка своего поведения в ней характеризуется сильным

эмоциональным реагированием на конфликтное взаимодействие.

5) Мотивы творческой самореализации тесно связаны с восприятием студентами ситуации вертикального конфликта как открытой, а ситуации горизонтального конфликта как типичной, незначимой и автономной. Свое поведение в ситуации горизонтального конфликта оценивается как просоциально направленное, что является конструктивным и благоприятным для межличностных отношений. Кроме того, чем сильнее у студентов выражены мотивы творческой самореализации, тем выше значения и коммуникативных мотивов.

6) Учебно-познавательные мотивы тесно связаны с восприятием ситуации вертикального конфликта как автономной, статичной и безразличной, а ситуации горизонтального конфликта - как оригинальной и постоянной, при этом свое поведение в ней оценивается как сопротивляющееся. Интересным оказался факт, что чем сильнее у студентов выражены учебно-познавательные мотивы, тем выше у них и мотивы престижа.

7) Социальные мотивы прямо коррелируют с восприятием ситуации вертикального конфликта как безопасной и типичной, и с оценкой своего поведения в ней как направленного на нивелирование возникших противоречий. В горизонтальном конфликте социальные мотивы коррелируют с восприятием ситуации как безопасной и связанной с другими ситуациями социального взаимодействия, а свое поведение в ней оценивается как просоциальное. Эти результаты говорят о конфликтоустойчивости таких студентов. Кроме того, чем сильнее выражены у студента социальные мотивы, тем больше развиты и мотивы творческой самореализации.

Полученные результаты позволяют сделать заключение, что доминирование у студентов коммуникативных, социальных мотивов и мотивов творческой самореализации сочетается с позитивным восприятием конфликтных ситуаций (как «добрых» и «открытых»), и в этом случае поведение студентов в конфликтных ситуациях имеет просоциальную направленность и направлено на нивелирование сложившихся противоречий.

Библиографический список.

1. Анцупов, А. Я. Словарь конфликтолога [Текст] / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — СПб. : Питер, 2006. — 528 с.
2. Бузмакова, А.В., Пошехонова, Ю.В. Описание авторской методики «Репрезентация конфликтной ситуации» [Текст] // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. - Ярославль : ЯрГУ, 2015. - № 1. - С. 85-89.
3. Кашапов, М. М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций [Текст] / М. М. Кашапов. / Под научн. ред. проф. А. В. Карпова. М. - Ярославль: Ремдер, 2003. - 183 с.
4. Митяева, А.М. Компетентный подход в профессиональной подготовке специалистов к взаимодействию в конфликтной социальной среде [Текст] / А. М. Митяева // Известия Волгоградского государственного технического университета. - 2009. - Т. 9. - № 6. - С. 77-82.
5. Петрухина, С. Р. Конфликтоустойчивость как важнейшее условие профессиональной компетентности личности [Текст] / С. Р. Петрухина. // Тезисы докладов и выступлений на II Международном конгрессе конфликтологов. Современная конфликтология: пути и средства содействия развитию демократии, культуры мира и согласия. - II том. - СПб: Наука, 2004. - С. 79-81.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 13-06-00707а).

УДК 37.018

РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Доссэ Т.Г.

к.фил.н., доцент кафедры теории и методики профессионального образования
ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Куликов А.Ю.

к.пс.н., доцент кафедры теории и методики профессионального образования
ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Янбых С.Л.

зам. декана факультета дополнительного профессионального образования
ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Профессионализм педагога сегодня определяется его способностью к диагностике, прогнозированию

и моделированию педагогического процесса. Однако опыт практической работы демонстрирует, что востребованные временем инновационные процессы в образовании осложняются проблемой отношения педагогов к инновациям. Помочь педагогу овладеть новым педагогическим мышлением, готовностью к решению сложных задач в системе образования, к повышению своей педагогической компетентности и мастерства призвана система дополнительного профессионального образования.

Professional teacher today is defined by its ability to diagnosis, forecasting and simulation of the pedagogical process. However, practical experience shows that the time demanded innovative processes in education compounded the problem of educators to innovate. Help educators acquire new pedagogical thinking, readiness to meet the challenges in the education system, to improve their pedagogical competence and skill system is designed to further professional education.

Ключевые слова

Профессиональное развитие педагога, профессиональная компетентность, профессиональная подготовка и переподготовка.

Professional development of teachers, professional competence, training and retraining.

Социально-политическая ситуация в России сегодня характеризуется изменением и качественным обновлением как общественного, так и индивидуального сознания. В связи с этим особое значение приобретает вопрос о конечной цели педагогического образования, а именно, как изменить содержание образования, какие использовать методы и технологии, чтобы обеспечить потребности общества в качественной подготовке современных педагогов.

Важной проблемой становится разрыв между теми ценностями, которые декларируются в учебном заведении и той реальностью, с которой сталкиваются как педагоги, так и выпускники школ.

В результате - усиливается оторванность образования от реальной практики, что, в свою очередь, ведет к возникновению двух основных тенденций: с одной стороны, стагнация учебно-воспитательного процесса, а с другой стороны, на фоне обострения всех конфликтов и противоречий - качественное преобразование форм и методов обучения с явным акцентом на развитие творческого потенциала и индивидуальных потребностей обучающихся.

Трудности раскрытия природы профессионального развития, формирования профессиональных компетентностей и профессиональной подготовки и переподготовки обусловлены прежде всего чрезвычайной сложностью и многообразием связей между проявлениями педагогической деятельности и их психологической сущностью, а также отягощены, как правило деформацией личности педагога [5]. Так востребованные временем инновационные процессы в образовании осложняются проблемой отношения педагогов к инновациям. Сегодня, в условиях реформирования образования, не вызывает сомнений ориентация учителя-практика на принятие, освоение, использование в собственной педагогической деятельности инноваций, обеспечивающих самореализацию, личностное и профессиональное развитие педагога. Однако на практике мы часто встречаемся с формальным отношением учителей и руководства школы к внедряемым «сверху» инновационным проектам. По-нашему мнению преодолеть противоречия, которые возникают в этой ситуации возможно только на основе формирования интереса педагогов к осваиваемой инновации. Для этого необходимо создание системы следующих психолого-педагогических условий:

- системное обеспечение организации инновационного процесса;
- психологическое обеспечение реализации образовательного процесса;
- личностная направленность реализации инновационной деятельности в педагогическом коллективе;
- организация деятельности руководителя по формированию мотивации педагогических работников с опорой на научные исследования.

Успешность обновления современного образования во многом зависит от организации условий для активизации инновационной деятельности педагога и коллектива в целом. Сегодня становится очевидной значимость изменения общего подхода к процессу непрерывного педагогического образования, в частности:

- этот процесс должен предоставлять возможность для воспроизводства потенциальных ресурсов личности;
- он должен быть практикоориентирован и направлен на решение профессиональных задач, в том числе и инновационного сегмента;
- дополнительное образование должно создавать развивающую среду для каждого педагога и формировать навыки преодоления проблем и решения ситуационных задач.

Осмысливая основания к использованию эффективных педагогических технологий и условий,

способствующих развитию инновационного потенциала педагога в процессе непрерывного образования, необходимо обратиться к теоретическим аспектам данной проблемы.

Реформа общества приводит к формированию иных социально-экономических условий и новых ценностных ориентиров. Возрастающая динамика инновационных процессов должна найти отражение в содержании профессионального педагогического образования, что, безусловно, требует его изменения. Темпы его модернизации должны научить педагога преодолевать ситуации неопределенности. Современная образовательная действительность остро ставит перед каждым специалистом вопросы обеспечения непрерывности своего образования и развития профессиональных компетентностей.

Педагогическое образование следует рассматривать не только как воспроизводство и присвоение новых знаний, ценностей, личностных смыслов, но и раскрытие деятельностных способностей личности, его возможностей, ресурсов, принятие новых решений и реальное саморазвитие личности в инновационной деятельности. В системе приоритетов подготовки и повышения квалификации педагогов сегодня выдвигаются на первый план его личностный потенциал и способность быть субъектом инновационной деятельности.

Преподаватель вуза выступает как активный субъект, реализующий в профессиональной деятельности свой способ жизни, как носитель педагогического сознания. В этом случае самоуправление и самоорганизация становятся основополагающими характеристиками, позволяющими человеку творчески проявить себя.

Особо отметим, что профессиональное развитие педагога неотделимо от личностного, так как в основе их лежит принцип саморазвития и способность личности превращать собственную деятельность в предмет практического преобразования, что в итоге приводит к творческой самореализации [1].

Развитие инновационного потенциала педагога - это развитие педагогом, в первую очередь, своей субъектности, направленной на освоение современной действительности и ее активное преобразование. Педагог, включаясь в инновационную деятельность, берет на себя ответственность за результаты профессиональной деятельности в инновационном образовательном пространстве. В основе творческой направленности педагога, продуктивности его деятельности заложена самостоятельность, предполагающая действия с опорой на собственные интеллектуальные и духовные силы. Важнейшими характеристиками личности, готовой к инновациям, можно назвать - активность, индивидуальность, креативность, рефлексивность, ответственность и самостоятельность.

Одна из составляющих психологического барьера по отношению к новому определяется как «сила привычки, нежелание менять устоявшийся стандарт поведения, боязнь неопределенности...» [3]. Под психологическим барьером понимаются переживания трудностей в деятельности человека, психологическое состояние личности, с которым неразрывно связано ее внешнее наблюдаемое поведение и субъективные реакции по отношению к нововведениям [4].

Руководителю организации для понимания инновационных процессов важно видеть ориентации основных групп участников процессов нововведений, выражающиеся в их отношении к нововведениям. Такой подход называют характеристикой человеческого фактора инновационных процессов. Выделяются основные ролевые группы - инноваторы, организаторы, изготовители и пользователи. Инноваторы могут быть профессиональными и самодельными. Позиции выделенных групп по отношению к конкретному нововведению определяют как - инициативу, содействие, противодействие и бездействие.

Исходной инновационной ситуацией является позиция «инноватора», которая выдвигает новую идею и продвигает ее. Все остальные позиции менее обязательны. Кроме того один и тот же сотрудник может занимать одновременно несколько позиций.

Важно особо обратить внимание, что в процессе внедрения инноваций необходимо учитывать три типа позиций, занимаемых участниками инновационного процесса, а именно: позиции - функции; позиции - роли; позиции - отношения [2].

Позиция - функция соответствует организационному статусу, должности, профессии или членству в организации. Позиция - роль вытекает из разделения ролей по отношению к нововведениям. Это такие позиции, как инноватор, организатор, эксперт и пользователь. Позиция - отношения отражают меру принятия - неприятия нововведения работником [2].

Исследования инновационной ориентированности педагогов показали, что в одних вопросах они выступают как общность, а по другим - разделяются на группы. Основную массу учителей составляют педагоги традиционалистской ориентации и лишь небольшую часть - учителя инновационной ориентации. Именно эта группа включает педагогов наиболее социально

перспективного типа, ориентированных на личностный подход к развитию ребенка, склонного брать ответственность за ситуацию в образовании и ориентированного на идеологию реформирования. Те же, кто опирается на консервативную идеологию, ориентированы на сохранение сложившегося варианта отношений и считают, что с попыткой изменить эти отношения необходимо бороться репрессивными методами. Такая стратегия поведения характеризуется перекладыванием ответственности за трудную ситуацию, сложившуюся в образовательном учреждении, на внешних и внутренних «врагов».

Таким образом, становится очевидным, что активизации инновационной деятельности является психолого-педагогической проблемой. Следует также понимать, что изучение феномена психологического барьера, мешающего осуществлению нововведений, мешает также феномен психологического барьера.

Библиографический список.

1. Коряковцева, О.А. К вопросу о развитии российского педагогического образования в отдельно взятом вузе [Текст] / О.А. Коряковцева//Каспийский регион: политика экономика, культура 2014 г. № 1 (38). С. 190 - 198.
2. Морозов, Ю.П. Инновационный менеджмент [Текст]/ Ю.П. Морозов. - М.: Юнити-Дана, 2000.
3. Никишина, И.В. Инновационная деятельность современного педагога в системе общешкольной методической работы [Текст]/ И.В. Никишина. - М.: Изд-во: Учитель. Серия: В помощь администрации школы. 2007.
4. Пригожий, А.И. Нововведения: стимулы и препятствия [Текст]/ А.И. Пригожий. - М.: Политиздат, 1989.
5. Сазонов, Б.В. Ситуационные позиции в инновационной деятельности [Текст] / Б.В. Сазонов// Социальные факторы нововведений в организационных системах. - М., 1980.
6. Свенцицкий, А.Л. Психологический барьер принятия нового [Текст]/ А.Л. Свенцицкий. - Л., 1975.
7. Советова, О.С. Основы социальной психологии инноваций [Текст]/ О.С. Советова. - С.-Петербург: Спб ГУ, 2000.

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ И ГНОСТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИЙ ПЕДАГОГА-ПРОФЕССИОНАЛА

Иванов Е.А.

к.пс.н., доцент, начальник кафедры общей и прикладной психологии
СПВИ ВВ МВД России (Россия, Санкт-Петербург)

Турчин А.С.

д.пс.н., профессор кафедры общей и прикладной психологии
СПВИ ВВ МВД России (Россия, Санкт-Петербург)

В статье рассматривается проблема соотношения уровней развития коммуникативного и гностического компонентов в профессионально-педагогической деятельности. С позиции акмеологического подхода оцениваются возможности преодоления негативных тенденций в развитии личности молодого педагога. Дается оценка прокрастинации как негативного явления и тенденции, характеризующей затруднения педагога в коммуникативном и гностическом планах.

The article considers the problem of correlation between the levels of development of communicative and cognitive components in professional pedagogical activity. From the position of acmeological approach assesses the possibilities of overcoming of negative tendencies in the development of the young personality of the teacher. The estimation of procrastination as a negative phenomena and trends that characterize the difficulty of the teacher in communicative and Gnostic plans.

Ключевые слова

Модели воспитания, педагогические функции, прокрастинация, коммуникативная культура, развитие личности.

Models of education, pedagogical function, procrastination, communicative culture, development of personality.

Реформирование послевузовской образовательной подготовки педагогов и психологов, осуществляемое на протяжении четверти уже века, проводилось преимущественно с позиции

лично-деятельностного, а теперь и компетентностного подходов, когда главными критериями выступали и выступают педагогические функции. На первом месте среди них традиционно пребывали дидактическая и организационная. Такой подход способствовал и способствует сохранению «узких мест» профессиональной подготовки педагога, среди которых наиболее актуальными представляются следующие: 1) коммуникативная культура педагога-профессионала; 2) развитие его личности в ходе осуществления профессиональной деятельности.

В работах Н.В. Кузьминой [4] и ее учеников [3; 5; 7] отмечается, что наибольшие трудности молодые педагоги испытывают при освоении коммуникативной функции, предполагающей, в первую очередь, установление правильных взаимоотношений с учащимися, а также нормальных, деловых отношений с другими учителями и администрацией. Да и соотношение количества педагогических конфликтов таково, что абсолютное их число приходится на конфликты с детьми и родителями учащихся. Проблему коммуникативной культуры в современной практике пытаются решать, проводя с педагогами тренинги коммуникативной компетентности, хотя и в этом случае позитивные результаты не гарантированы.

Существенно более проблематичным представляется решение задачи повышения качества гностической функции педагогической деятельности, предусматривающей изучение содержания и способов воздействия на других людей; возрастных и индивидуально-психологических особенностей личности и, главное, особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее продуктивности. На практике по-настоящему с необходимостью оценки этой функции педагог сталкивается, когда претендует на более высокую квалификационную категорию, а также в случае участия в конкурсах лучших по профессии. Значительная же часть педагогов этой проблемой интересуются эпизодически, поскольку возможностей карьерного роста в современной школьной системе относительно мало. Представляется возможным и перспективным рассмотрение этой проблемы с привлечением терминологического аппарата акмеологии средств учебной деятельности [8], разработкой которой мы занимаемся.

К числу базовых понятий акмеологии традиционно относят «акме» и «катэ», причем катабология в последнее время довольно прочно входит в проблематику совершенствования человека [6]. Применительно к ситуации, воспринимаемой многими людьми как «само собой разумеющееся», когда, обладая профессионально важными знаниями и умениями, сознательно отказываются от дальнейшего профессионального роста или, что не менее распространено, откладывают его «на потом», практически не учтенным оказывается такой важный психологический маркер педагогического труда, как прокрастинация.

Основными причинами возникновения прокрастинации в научно-популярных статьях называют 1) беспокойство за будущее; 2) склонность к перфекционизму; 3) последствия хронического стресса; 4) заниженные самооценки и уровень притязаний; 5) неумение и нежелание самостоятельно принимать сколько-нибудь ответственные решения; 6) тактика «мелких побед», которые представляются «синицей в руках» и др.

Для ученых-акмеологов прокрастинация выступает как достаточно новый предмет исследования, так как трудно сходу отнести ее к однозначно укладывающимся в рамки акмеологической парадигмы исследования психологическим феноменам или явлениям.

Если придерживаться традиционного понимания развития, как линейного пошагово-скачкообразного процесса, то в этом случае и прокрастинация может оцениваться как явление, происхождение и динамика которого есть следствие типовых жизненных условий или обстоятельств жизнедеятельности.

Наиболее актуальной проблематика прокрастинации представляется для педагогической психологии и педагогической акмеологии [1], поскольку именно в период детства - отрочества - юности личность приобретает систематизированный опыт вхождения в культуру, распоряжаться которым будет в дальнейшем в соответствии с усвоенными ею ценностями и нормами.

Если воспитание, согласно Г. Гегелю, есть процесс приведения ребенка к общественной норме, то выходит, что феномен прокрастинации противоречит основным положениям любой из известных моделей воспитания, когда речь идет о результате или продукте деятельности. Так, а наиболее старой модели воспитания, базирующейся на трансцендентных или «вечных ценностях», наиболее компактно представленной в религиозном воспитании (за исключением даосизма, где постулат «недеяние» является базовым) обязательно подчеркивается необходимость добросовестного отношения к труду, а отлынивание от созидательной деятельности является грехом. Откладывание дел в «долгий ящик» всегда осуждается, поскольку человека, таким образом, ставят в униженное положение просителя или потенциального взяткодателя.

В социоцентристской модели воспитания, базирующейся на постулате общественного блага (Платон), триединым (либерте - эгалите - фратерните), связываемым с влиянием масонства, ставшим лозунгом Великой Французской революции, в той или иной степени воплощенном в XX веке в Советском Союзе в теории воспитания «в коллективе и через коллектив» А.С. Макаренко, пассивность, нерешительность, откладывание дел или затягивание сроков исполнения планов, всегда сопровождаются общественным порицанием.

В антропоцентристской модели воспитания, где свобода и ответственность находятся в диалектическом единстве, активность личности является базовым принципом ее существования. Однако понятие «единства» допускает двусмысленность трактовок, не гарантируя систематичности, и не касается меры оправданности в конкретных ситуациях, к числу которых относятся и воспитательные ситуации, как единица анализа воспитательной деятельности.

В психологии образования ситуация с прокрастинацией кажется менее запутанной, но и не безобидной. Ее в основном связывают с так называемым традиционным обучением и преобладанием авторитарного стиля педагогической деятельности. Это во многом снижает психокоррекционный эффект, когда требуется корректировать проявления невротизации школьников.

Известно, что невротизация детей в школе имеет много причин, но в итоге выполненного под нашим руководством формирующего эксперимента и последующего анализа его результатов и последствий выступило то, что из семи факторов по тесту школьной тревожности Филипса, два оказались почти не подверженными изменениям. Это страх школьной отметки и страх оценки со стороны окружающих. Именно эти факторы, будучи стойким атрибутом традиционной системы обучения, представляются наиболее распространенным основанием прокрастинации в массовой школе.

Следует отметить, что такое понятие акмеологии, как стагнация, часто проявляющаяся в педагогической деятельности и связанная с гностической функцией, провоцирует многие последующие негативные психологические явления в практике обучения и воспитания развивающейся личности. Педагог «личным примером» может показывать детям, что не возбраняется переносить или «забывать» выставление отметок, отменять какие-то важные для учащихся коллективные дела, под предлогом большой занятости, отсутствия разрешения со стороны руководства, недостаточности согласования с родителями и др., тем самым, убеждая их в том, что спешить некуда и не надо, поскольку нет такого важного дела, которое нельзя было бы отложить на еще более поздний срок.

Разработка нами системы оценивания деятельности педагога на уроке показала, что требуется специальная организация деятельности педагогов по обучению их психологическому оцениванию своих действий в ходе урока. Схема анализа была построена в соответствии с принципами личностно-деятельностного подхода к обучению, но в последующем выяснилось, что она относительно бесконфликтно принимается представителями и иных научных направлений в отечественной педагогической психологии, поскольку позволяет использовать общепринятые характеристики продуктивности учителя, если речь идет об акмеологическом подходе или совершенствовать не только рефлексию действий, но и рефлексию средств, личностную рефлексию, что соответствует положениям метакогнитивного направления в психологии [2].

Представляется перспективной ее адаптация к условиям послевузовской образовательной подготовки в качестве диагностического средства, позволяющего получить предварительную информацию о таких феноменах, как психологическое выгорание, стагнация, прокрастинация, что позволит получить новый инструментарий для психологов, и специалистов системы управления образованием, занятых разработкой квалификационных требований в этой сфере.

Библиографический список.

1. Зобков А.В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности : монография / А.В. Зобков; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых; С.-Петербург. акмеолог. акад. ; под науч. ред. проф. Н.Г. Фетискина. - Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. - 320 с.
2. Зобков А.В. Саморегуляция учебной деятельности : монография / А.В. Зобков, А.С. Турчин. - Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. - 251 с.
3. Князева Г.Н. Акмеология образования : монография / Г.Н. Князева. - Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2013. - 267 с.
4. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория фундаментального образования (созидание духовных продуктов в свойствах субъектов образования средствами учебных дисциплин). Монография /Н.В. Кузьмина. - СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. - 382 с.

5. Кузьмина Н.В. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе : монография / Н.В. Кузьмина, В.Н. Софьина. - СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. - 210 с.
6. Пожарский С.Д. Акмеология - философия успеха / С.Д. Пожарский. - Рязань: «Копи-Принт», 2010. - 265 с.
7. Румянцева З.В. Акмеология музыкально-педагогического образования / З.В. Румянцева. - Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. - 258 с.
8. Турчин А.С. Акмеология развития субъекта образования в деятельности со знаково-символическими средствами : монография / А.С. Турчин. - М.; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. - 318 с.

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА В УСЛОВИЯХ ИЕРАРХИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Конев Е.В.

д.пс.н., доцент, зав. кафедрой общей психологии факультета психологии ЯрГУ (Россия, Ярославль)

Солондаев В.К.

к.пс.н., доцент кафедры общей психологии факультета психологии ЯрГУ (Россия, Ярославль)

На материале деятельности врачей педиатрического профиля изучены особенности восприятия и разрешения врачами проблемных ситуаций, возникающих в ходе общения с клиентами (родителями). Обнаружено, что пациент (родитель) не рассматривается врачами как партнер по совместной деятельности, а решения проблемных ситуаций отличаются однообразием и низкой аналитичностью. The peculiarities of perception of the situation by pediatricians and problem solving in the course of communication with customers (parents) were studied. Was discovered, that the patient (parent) is not considered by physicians as a partner in joint activities, and solutions of problem situations are characterized by monotony and low analyticity.

Ключевые слова

Иерархическое взаимодействие, комплаенс, восприятие проблемной ситуации, разрешение проблемной ситуации.

Hierarchical interaction, compliance, perception of the problem situation, problem solving.

Под иерархическим взаимодействием в профессиональной деятельности мы подразумеваем общение, которое разворачивается внутри так называемых иерархически организованных профессий. К ним относятся все профессии государственной сферы обслуживания, профессии педагога, врача, юриста и т. п. Признаки, по которым профессия может быть отнесена к иерархически организованным, следующие: они включают в себя систему взаимодействия «профессионал - клиент»; один их общающихся (профессионал) субъективно воспринимается обеими сторонами взаимодействия как лицо, занимающее формально более высокую, главенствующую позицию по отношению к другой стороне общения (клиенту); обе стороны общения ограничены в средствах воздействия друг на друга; у каждой стороны общения присутствует иллюзия, что партнер по общению обладает более широкими возможностями воздействия, чем в действительности; объективно существует большая или меньшая противоположность интересов общающихся сторон.

Профессия врача, безусловно, является одной из иерархически организованных профессий, поскольку обладает вышеперечисленными чертами. Восприятие врача как доминирующей фигуры выражается в характерной для отечественной медицины патерналистской модели общения врачей с пациентами [1]. Кроме того, не является секретом некоторый конфликт интересов, существующий между участниками рассматриваемого взаимодействия. Л.П. Урванцев [3] отмечал установки врачей и пациентов, препятствующие их взаимодействию: пациент испытывает потребность в отношении к себе как к личности, имеющей определенный социальный статус, тогда как интерес медицинского персонала к личности больного редуцирован; больной стремится, чтобы его лечили терпеливо и внимательно, отношение врача к пациенту часто сводится к восприятию взаимодействия с ним как рядового эпизода; больному необходима эмоциональная близость с врачом, врач же стремится сохранить во взаимодействии социальную дистанцию.

Данные особенности взаимодействия в диаде «врач - пациент» играют существенную роль в достижении комплаенса. Условия и детерминанты комплаенса, несмотря на всеобщее признание его желательности для успеха лечебного процесса, до сих пор систематически не описаны. Однако

можно предположить, что в качестве одного из этих условий выступает эффективное разрешение проблемных ситуаций, возникающих в ходе общения в диаде «врач-пациент».

Мыслительные задачи, которые решает врач, могут быть разнообразными, более того, в рамках одного эпизода взаимодействия с пациентом могут решаться несколько мыслительных задач на основе нескольких проблемных ситуаций. Однако в любом случае перед врачом стоит задача согласования представлений об основных параметрах ситуации с пациентом, так как только в этом случае клиенты будут удовлетворены визитом к врачу. Это, в свою очередь, служит предпосылкой комплаенса, непосредственно повлиять на который врачи не могут.

Под влиянием особенностей иерархически организованной деятельности мышление врачей приобретает определенные черты, которые мы хотим рассмотреть ниже.

Выборку в нашем исследовании, проводившемся на материале работы врачей-педиатров, составили 35 женщин, имеющих детей в возрасте от 0 до 15 лет, и 35 врачей педиатрического профиля. Возраст родителей 25-40 лет, врачей - 30-55 лет. Среди врачей 29 женщин, 6 мужчин. Испытуемым предъявлялись описания 10 ситуаций, якобы имевших место при обращении за педиатрической помощью, сконструированные нами на предыдущем этапе исследования по материалам описаний реальных ситуаций [2]. Ситуации потенциально содержали проблемность в установлении взаимоотношений врачей и пациентов или их родителей, что стимулировало испытуемых на анализ предложенных ситуаций. Испытуемым задавался вопрос о характере проблемности в каждой ситуации. Ответы анализировались методом контент-анализа. Далее тем же группам испытуемых давалась инструкция предложить решение проблемных ситуаций, ответы также анализировались методом контент-анализа. Дальнейшая статистическая обработка результатов проводилась с использованием свободного статистического пакета R [4]. Основные результаты, касающиеся *восприятия* врачами ситуации взаимодействия, заключаются в следующем.

1) Врачи чаще, чем родители рассматривали эпизоды взаимодействия как проблемные (отношение шансов 8.88, p -value = 3.157), что подтверждает наше предположение о наличии у врачей мотивации осуществлять мыслительную обработку ситуации.

2) Значительное количество ответов испытуемых-врачей касалось не ситуации как таковой, не ее содержательного наполнения, а оценки личностных качеств и действий ее участников, главным образом, партнера по общению, то есть мамы. Такая оценка ситуации значимо чаще встречалась у врачей по сравнению с родителями (отношение шансов 0.726; p -value=0.004).

3) Все предложенные ситуации были восприняты врачами как в той или иной степени конфликтные. (Ситуация в ходе обработки результатов рассматривалась нами как конфликтная, когда воспринимающий прямо или косвенно отмечал наличие в ней противоположных по направленности мотивов - интересов или намерений - участвующих сторон). Примечательно, что конфликтность обнаруживалась испытуемыми даже в тех ситуациях, в которых общение между врачом и родителями пациентов складывалось благоприятно.

4) Врачи чаще, чем родители, считали маму источником проблемности (отношение шансов 30.41; p -value=0.01), что, впрочем, естественно, если учесть, что ситуации оценивались испытуемыми как конфликтные.

5) Лишь в 3 % ответов врачей выражалась потребность сотрудничать с родителями в ходе общения с ними.

6) Судя по высказываниям испытуемых-врачей, ими редко одобряется активная позиция партнера по общению. Лишь в 6% случаев врачи защищают возможность пациента принимать участие в выработке решения, хотя бы на правах совещательного голоса.

Решение проблемных ситуаций, предложенных испытуемым, отличается следующими чертами.

1) Согласно результатам контент-анализа, выделяются следующие виды решений, используемых врачами: отсутствие решения (дается лишь оценочное суждение, никаких вариантов решения или изменения ситуации не предлагается), формальное решение (предлагается абстрактный вариант решения без указания способов его реализации), решение, направленные на сохранение хороших отношений с партнером (предлагаются способы избегания конфликта, установления положительного взаимодействия с партнером), поиск нового, нестандартного решения (производится анализ ситуации, сравнение вариантов решения, прогнозирование развития ситуации), решение, направленное на информирование партнера (ему дается дополнительная информация), решение, связанное с необходимостью соблюдения формальных требований (заявляется, что должен делать или не делать врач или мама ребенка-пациента, что входит или не входит в их обязанности).

2) При анализе решений, принимаемых врачами, выявлено, что в 36, 1% ответов содержится

либо отсутствие решения, либо формальное решение, тогда как анализ ситуации отмечен лишь в 6,6 % ответов.

Таким образом, у врачей-педиатров существует мотивация на мыслительную обработку ситуации общения с пациентами, однако отражение этой ситуации редуцировано. Во-первых, партнер по общению (мама заболевшего ребенка) не включена в представление о ситуации как участник совместной с врачом деятельности. Во-вторых, в этом представлении отсутствует ребенок, который, казалось бы, является основным участником лечебного процесса. Наконец, диапазон решений узок и тяготеет к формальности.

Изменение сложившегося положения дел требует, прежде всего, методологического анализа проблемы. Наиболее актуальными представляются следующие вопросы. 1) Если признать, что совместное разрешение проблемной ситуации врачами и пациентами возможно и необходимо, то насколько реализуема эта возможность на практике с учетом высокой загруженности врачей и высокой эмоциональной напряженности их деятельности? 2) С учетом принципа реализуемости, какие варианты удовлетворения потребностей клиентов, кроме организации совместного разрешения проблемной ситуации, возможны? Отметим, что, согласно результатам исследования, у пациентов (родителей) присутствует потребность быть активным участником процесса оказания медицинских услуг их ребенку.

Библиографический список.

1. Алексеев, О.А. Специфика взаимоотношений субъектов рынка медицинских услуг в современной России [Текст] / О.А. Алексеев // Вестник ТГУ, вып. 10 (66), 2008. - С.187-194.
2. Солондаев, В.К. Анализ сюжетов взаимодействия врач-родители больного ребенка [Электронный ресурс] / В.К. Солондаев, Ю.Ф. Панина // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. № 1 (1) 2009. URL: <http://www.medpsy.ru/mpj/nomer/nomer12.php> (дата обращения: 21.03.2011).
3. Урванцев, Л.П. Психология в работе врача [Текст]: учебное пособие / Л.П. Урванцев - Ярославль: ЯрГУ, 1993. - 80 с.
4. R Core Team (September 2013). «Package `parallel». R Foundation for Statistical Computing. [Электронный ресурс] Retrieved 18 September 2013.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект 15-06-05088

УДК 159.92

УСЛОВИЯ ПОРОЖДЕНИЯ СУБЪЕКТ-СОВМЕСТНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

Лидская Э.В.

мл. научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития ПИ РАО (Россия, Москва)

Мдивани М.О.

вед. научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития ПИ РАО (Россия, Москва)

В статье представлены результаты эмпирического исследования условий, необходимых для возникновения субъект-совместного взаимодействия в профессиональной среде. С помощью метода исследования полисубъектных отношений изучались такие условия совместной деятельности, как: ограничение по времени, квалификация участников, степень знакомства участников и значимость задачи.

The article presents the results of empirical research of the conditions necessary for the emergence of the subject-collaborative interaction in a professional environment. With the help of a method subject-subject relations were described study conditions of joint activities, such as: the time limit, qualified participants, degree of familiarity of participants and the importance of the task.

Ключевые слова

Экопсихологические взаимодействия, субъект-совместные взаимодействия, метод исследования полисубъектных отношений.

Ecopychological interactions, subject-collaborative interaction, method subject-subject relations.

Одним из следствий научно-технического прогресса стало возрастание роли совместных видов деятельности. Необходимым условием эффективности подобных видов деятельности является такое коммуникативное взаимодействие между субъектами профессиональной среды, которое обеспечивало бы объединение общих усилий на достижение совместной цели. Только в этом случае группа работников сможет превратиться в сплоченную группу (команду, коллектив), выполняющую

функцию субъекта совместной деятельности.

Взаимодействию субъектов посвящено немало исследований как в нашей стране, так и за рубежом. Однако лишь недавно на феномен субъект-субъектных взаимодействий в чистом виде обратили внимание теоретики и практики, и понятие коллективного субъекта получило конкретизацию в определении полисубъект или совокупный субъект. Были выделены такие характеристики совокупного субъекта как отраженная субъектность [1] и общее семантическое поле [7]. Были описаны стадии формирования полисубъекта и выделен особый тип экопсихологических взаимодействий с социальной средой, который его порождает [6].

Согласно определению Л. И. Уманского [9], под субъектом совместной деятельности понимается совокупность индивидов, решающих одну «общую» задачу на «одном пространстве в одно и то же время». В организационной и спортивной психологии для обозначения группы как субъекта совместной деятельности чаще используется понятие «команда». Этим понятием обозначается небольшая группа людей, действия которых взаимодополняют и взаимозаменяют друг друга с целью достижения совместной цели.

В качестве факторов, оказывающих влияние на эффективность совместной деятельности, чаще всего выделяют: внегрупповые (физические и социальные), внутригрупповые (нормы, разнородность-однородность членов группы, межличностные отношения, социально-психологический климат и т.д.) и личностные (индивидуально-психологические особенности членов группы). При этом эффективность совместной групповой деятельности оценивается по таким показателям, как: «сверхнормативная активность», удовлетворенность трудом в группе, социальная фасилитация, социальная ингибция [1; 2; 5].

Методы эмпирического исследования феномена совокупного субъекта предполагают диагностику его характеристик: отраженной субъектности и общего семантического пространства. В первом случае используется трудоемкий метод социометрии, во втором - не менее трудоемкие методы экспериментальной психосемантики. И том и в другом случае валидность результатов зависит от искусства исследователя, так как шкалы семантического дифференциала и критерии социометрических оценок задаются исследователем, исходя из его представлений об изучаемом объекте.

Мы решили подойти к эмпирическому исследованию со стороны субъективной феноменологии, то есть узнать о феномене полисубъекта у субъектов, которые в него включены. Поэтому, в отличие от этих (можно сказать, уже классических) исследований по социальной, инженерной и организационной психологии, наше исследование проводится в контексте экопсихологического подхода и потому в качестве теоретических предпосылок используются представления об отношении «индивид - окружающая среда (в данном случае - профессиональная)» и экопсихологических взаимодействиях между компонентами этого отношения, в данном случае - между субъектами профессиональной среды. В качестве базовых типов экопсихологических взаимодействий, т.е. универсальных для всех видов окружающей среды, В.И. Панов выделяет объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, субъект-порождающий и субъект-совместный [3; 6]. Необходимым условием для объединения взаимодействующих индивидов в группового субъекта совместной деятельности выступают два последних из указанных типов взаимодействий: субъект-порождающий и субъект-совместный [6].

Однако возможность реализации этих типов взаимодействий в совместной деятельности в свою очередь требует наличия соответствующих временных (темпоральных), ресурсных и социальных условий.

Эмпирическая оценка временных, ресурсных и социальных условий порождения субъект-совместных взаимодействий проводилась нами с помощью специально разработанного опросника «Индекс субъектного единства» [4], фиксирующего субъективную феноменологию субъект-субъектных взаимодействий. Данный опросник позволяет вычислить индивидуальный Общий индекс и 5 входящих в него факторов: «Прилив энергии», «Удовлетворенность от деятельности», «Симпатия к партнерам», «Отказ от собственных амбиций» и «Уверенность в успехе деятельности».

В исследовании приняло участие 62 испытуемых разного пола и возраста. Каждый из них заполнял опросник для 8-ми разных вариантов решения задачи:

- 1) Задача решалась в спокойной обстановке (решение текущего вопроса, которые не требовал срочности).
- 2) Задача решалась в состоянии цейтнота (необходимо было срочно найти решение).
- 3) В группе некоторые участники были гораздо компетентнее остальных.
- 4) В группе все были одной квалификации.

- 5) В группе все были хорошими друзьями.
- 6) В группе участвовали люди, которые были мало знакомы друг с другом.
- 7) Группа решала стандартную задачу, которые бывают достаточно часто.
- 8) Группа решала важную и нестандартную задачу, от результата этой встречи очень многое зависело в дальнейшем.

Таким образом 8 вариантов представляли противоположные полюса четырех условий решений задачи: 1) временные ограничения; 2) квалификация участников; 3) степень знакомства участников; 4) значимость задачи.

После обработки полученных данных с помощью критерия Вилкоксона для связанных выборок были получены следующие результаты.

1) Значимые различия Общего Индекса субъектного единства получены для двух условий из 4-х: для квалификации участников и степени знакомства. Испытуемые считают, что вероятность возникновения субъект-совместных взаимодействий выше, если участники коллектива равны по компетенции и хорошо знакомы между собой.

2) Значимые различия по фактору «Симпатия к партнерам» были получены для всех четырех условий. По мнению испытуемых симпатия к партнерам чаще возникает не только когда все хорошо знакомы и равны по квалификации, но когда задача очень важная и решается в спокойных условиях.

3) Значимые различия по фактору «Прилив энергии» были получены для двух условий. По мнению испытуемых прилив энергии чаще возникает когда все хорошо знакомы и когда квалификации участников равны.

4) Значимые различия по фактору «Удовлетворенность от деятельности» были получены для трех условий. По мнению испытуемых удовлетворенность чаще возникает когда квалификации участников равны, они хорошо знакомы между собой и задача решается в спокойных условиях, без цейтнота.

5) Значимые различия по фактору «Отказ от амбиций» были получены для двух условий. Испытуемым проще отказаться от амбиций когда все хорошо знакомы и когда задача, стоящая перед ними очень важна.

6) Значимые различия по фактору «Уверенность в успехе» были получены для трех условий. По мнению испытуемых удовлетворенность чаще возникает когда квалификации участников равны, они хорошо знакомы между собой и задача решается в спокойных условиях, без цейтнота.

7) Полученные результаты верны для всех испытуемых независимо от их пола и возраста.

8) Получено подтверждение того, что разработанная ранее методика Индекс субъектного единства позволяет быстро оценить личностную особенность или способность субъектов группы становиться частью совокупного субъекта. Однако, учитывая относительно небольшой объем выборки, это требует дальнейших исследований.

Библиографический список.

1. Андреева Г.М. Социальная психология [текст] / Г.М. Андреева. - М.: Аспект Пресс, 2001. - 384 с.
2. Донцов А.И. Психология коллектива: (Методологические проблемы исследования) [текст] / А.И. Донцов. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.— 208 с.
3. Лидская, Э.В. Метод интервью в экопсихологическом исследовании профессий (на примере труда нотариусов) [текст] / Э.В. Лидская, М.О. Мдивани, О.Г. Носкова [текст] // 5-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы / Под ред. В.И.Панова. - М.: Психологический институт РАО, 2009. - С.255-276.
4. Мдивани М.О. Индекс субъектного единства: к разработке методики [текст] / М.О. Мдивани // 7-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы [текст] / Под ред. М.О. Мдивани. - М.: Психологический институт РАО.; СПб.: Нестор-История, 2015. - С. 322-324.
5. Обозов, Н.Н.. Межличностные отношения [текст] / Н. Н. Обозов ; Ленинградский гос. ун-т им. А. А. Жданова . - Л. : Изд-во ЛГУ, 1979 .
6. Панов, В.И. Экпсихологические взаимодействия: виды и типология: научная статья [текст] / В.И.Панов // Социальная психология и общество. - 2013. - №3. - С. 13-27.
7. Петренко, В.Ф. Психосемантика сознания [текст] / В.Ф. Петренко. - М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. - 208 с.
8. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] / В.А. Петровский. - Ростов н/Д.: Феникс, 1996. - 512 с.
9. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности школьников [текст] /Л.И. Уманский. - М.: Просвещение, 1980. - 152 с.

НАУЧНАЯ МОТИВАЦИЯ И МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО И ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЙ

Медведева Ю.С.

асп. кафедры педагогики и педагогической психологии ЯрГУ (Россия, Ярославль)

Выявлена специфика формирования внутренней мотивации на занятие наукой на ранних этапах профессионализации. Выявлена структура внутренней мотивации субъекта научной деятельности. Установлена специфика взаимосвязей структур мотивации и метакогнитивных процессов студентов гуманитарного и технического направлений.

This article tells when the inner motivation for doing science starts developing. At this time, it is important to identify students who could and wanted to go into science and to assist them in further development. To generate inner motivation to engage in science means to ensure the person's further success.

Ключевые слова

Мотив, наука, метакогнитивные процессы, научные направления.

Motive, science, metacognitive processes, scientific directions.

Метакогнитивные процессы играют немаловажную роль в деятельности ученого, поскольку обеспечивают концентрацию личностных специфических возможностей человека, помогая осуществлять самоконтроль за его деятельностью. Сама же наука представляет особый вид познавательной деятельности, результатом которой является систематизация объективных знаний о мире, позволяющий творчески подойти к решению исследовательских целей и задач [1; 4]. Зная причину, по которой человек пришел в науку, мы сможем спрогнозировать его профессиональную успешность [3; 2]. На наш взгляд, особое внимание необходимо уделять вопросу мотивации прихода ученых в данную деятельность, а так же особенностям метакогнитивных процессов, которые сопровождают осознание человеком своей принадлежности к научной сфере.

Целью нашего исследования являлось установление взаимосвязей между метакогнитивными процессами и мотивационными структурами студентов гуманитарного и технического направлений.

Задачи исследования: 1) Выявить значимые различия метакогнитивных процессов студентов гуманитарного и технического направлений; 2) Определить специфику взаимосвязей структур мотивации и метакогнитивных процессов студентов гуманитарного и технического направлений.

Диагностический аппарат исследования составила методика диагностики мотивации научной деятельности (МНИД) (Т.В. Огородова, Ю.С. Медведева), Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (М. М. Кашапов, Ю. В. Скворцова).

В исследовании приняли участие: 160 студентов ЯрГУ 2-4 курсов, из них 87 человек - студенты технических факультетов, 73 человека - студенты гуманитарных факультетов.

По полученным нами результатам были обнаружены значимые различия показателей метакогнитивных процессов студентов гуманитарного и технического направлений (таблица 1).

Показатели «Метакогнитивная активность» и «Приобретение информации» более выражены у студентов гуманитарного направления, чем у студентов технического направления. Данной группе больше присуща способность применять различные приемы и техники для структурирования информации, планирования своей когнитивной деятельности, что может быть связано с широким кругом задач, подчас не имеющих стандартных алгоритмов решения и нуждающихся в дополнительных источниках информации.

У студентов технического направления так же менее выражена значимость по показателю «Метакогнитивные знания», в связи с чем, мы можем сделать вывод о необходимости для студентов гуманитарного направления осознавать свои индивидуальные интеллектуальные качества, уметь их оценивать, отслеживать ход своей интеллектуальной деятельности с коррекцией по мере необходимости отдельных ее сторон.

Таблица 1.

**Значимые различия по показателям методики самооценки метакогнитивных знаний
и метакогнитивной активности (М. М. Кашапов, Ю.В.Скворцова)**

| | МЗ | МА | К | ПИ | ВГИ | УВ |
|----------------|------|--------|------|--------|------|--------|
| Mann-Whitney U | 1752 | 1804,5 | 2438 | 1677,5 | 1832 | 1793,5 |

| | | | | | | |
|------------------------------------|----------------|----------------|--------|----------------|----------------|----------------|
| Wilcoxon W | 4453 | 4505,5 | 5139 | 4378,5 | 4533 | 4494,5 |
| Z | -3,582 | -3,382 | -0,901 | -3,909 | -3,297 | -3,438 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | 0,001** | 0,001** | 0,368 | 0,001** | 0,001** | 0,001** |
| средние | | | | | | |
| студенты гуманитарного направления | 12,27 | 9,25 | 3,03 | 5,97 | 6,99 | 4,27 |
| студенты технического направления | 9,95 | 7,58 | 2,79 | 4,75 | 5,78 | 2,99 |

Примечания. МЗ - метакогнитивные знания, МА - метакогнитивная активность, К - концентрация, ПИ - приобретение информации, ВГИ - выбор главной идеи, УВ - управление временем

Студенты технического направления склонны следовать алгоритмизированному подходу к своей деятельности, т.е. проверенному и надежному способу, так же это подтверждает значимые различия студентов технического направления со студентами гуманитарного - показателю «Выбор главной идеи».

Зная, как работает алгоритм, студенту заранее известна основная идея его исследования, в то время как у студентов гуманитарного направления в их изысканиях необходимо учитывать побочные результаты, и здесь крайне важно умение определять, что же является ключевой позицией в их работе. Большой значимостью по показателю «Управление временем» обладают студенты гуманитарного направления по сравнению со студентами технического. Это, может быть, связано с тем, что большой поток информации в исследованиях гуманитарного направления вынуждает распределять время и учитывать его затраты максимально точно, в то время как у студентов второго направления, которые работают согласно жестко определенному алгоритму, время уже рассчитано, и тратить на его распределения усилий нет необходимости. Изучая структуры научно-исследовательской мотивации, мы обнаружили, что их взаимосвязей с метакогнитивными процессами крайне мало. Отрицательная корреляция показателей «Общение» и «Концентрация» ($r = -0,394$; $p = 0,001$) в выборке студентов гуманитарного направления указывает на то, что, общение не способствует умению управлять собственным вниманием, концентрироваться на задании, уменьшать влияние отвлекающих стимулов на процесс выполнения задания, т.е. концентрироваться на своей исследовательской работе в целом. Общение воспринимается как отвлекающий фактор, а не дополнительный ресурс к получению информации. Возможно, это связано с тем, что гуманитарные знания очень близки между собой и могут вносить в научную работу данные, отвлекающие от основной цели.

Студенты технического направления так же имеют отрицательную связь между показателями мотивации научной деятельности и метакогнитивных процессов: «Карьера» и «Приобретение информации» ($r = -0,256$; $p = 0,029$). Данная корреляция объясняется тем, что получение дополнительной информации может привести к заблуждениям при выполнении работы, а, следовательно, нужный результат не будет достигнут. Возникает опасность того, что из-за этого человек не сможет реализоваться в своей деятельности, не продвигаясь по карьерной лестнице, т.к. нет алгоритма, проверенного пути исследования, не допускающего рисков и ошибок.

Таким образом, были обнаружены значимые различия, а так же взаимосвязи между метакогнитивными процессами и мотивационными структурами студентов гуманитарного и технического направлений, которые связаны с характеристиками самих научных направлений и подтверждают идею о том, что каждое из них имеет свою специфику мотивации и метакогнитивных процессов.

Библиографический список.

1. Аллахвердян, А. Г., Мошкова, Г. Ю., Юревич, А. В., Ярошевский, М. Г. Психология науки. Учебное пособие [Текст] / А.Г. Аллахвердян, Г.Ю. Мошкова, А.В. Юревич, М.Г. Ярошевский // М: 1998.
2. Медведева, Ю.С., Кашапов, М.М. Молодой ученый на школьном и студенческом этапах становления [Текст] // Проблемы одаренности в контексте устойчивого развития природы и общества / Ю.С. Медведева, М.М. Кашапов // Отв. ред. М.В.Наянова. - Самара: ООО «Офорт» ГБОУ ВПО «Самарская государственная областная академия (Наяновой)», 2014. С. 174 - 182.
3. Медведева, Ю.С., Огородова, Т.В. Акмеологические творческие и мотивационные предпосылки становления ученого / Креативность как ключевая компетентность педагога. Монография [Текст] /

Ю.С. Медведева, Т.В. Огородова // Под ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Т.Г. Киселевой, доц. Т.В. Огородовой. Ярославль: ИПК "Индиго", 2013. - 392 с.

4. Медведева, Ю.С., Огородова, Т.В. Креативность, как творческая характеристика личности, и мотивация научно-исследовательской деятельности учащихся [Текст] / Ю.С. Медведева, Т.В. Огородова // Вестник ЯрГУ. Серия: Гуманитарная наука. 2013, № 4 (26), С. 117-121.

Работа выполнена при финансовой поддержке Гранта Президента РФ - НШ-2165.2014.6.

УДК 159.928.22

К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ КРЕАТИВНОСТИ

Мешкова Н.В.

к.пс.н., доцент кафедры теоретических основ социальной психологии
МГППУ (Россия, Москва)

В статье анализируются ситуационные условия проявления креативного потенциала. Делается вывод о необходимости учитывать в процессе диагностики креативности воздействие ситуации. Приводятся манипуляции, снижающие влияние ситуативных переменных.

The article analyzes the situational conditions of diagnostics of creativity. The conclusion reveals the need to take into account the impact of the situation on the creative results. The paper describes manipulations that reduce the impact of situational variables.

Ключевые слова

Креативность, диагностика креативности, ситуационные условия проявления креативности, управление креативностью.

Creativity, diagnostics of creativity, situational conditions of creativity, management of creativity.

В рамках системогенетического подхода к учебной и профессиональной деятельности огромное внимание уделяется проблемам связи мотивации человека и реализации имеющихся у него способностей, а также вопросам диагностики творческого мышления. Опираясь на вывод проф. В.Д.Шадрикова о несовершенстве методов диагностики профессиональных способностей [5], в настоящей статье рассматриваются ситуативные и средовые условия, влияющие на проявление креативного и интеллектуального потенциала личности.

Если говорить о ситуациях, в которых человеку приходится проявлять креативность (имеются в виду ситуации, связанные с деятельностью, а не с социальным взаимодействием), то это, прежде всего, психологическая диагностика и профессиональный отбор для взрослых людей, и олимпиады и различные мониторинги способностей у школьников. Понятно, что перечисленные мероприятия имеют неодинаковую значимость для вовлеченных в них людей, что может отражаться на результате. Исследования демонстрируют, что диагностика потенциала креативности в лабораторных условиях и в условиях реальной деятельности может иметь совершенно разные результаты [8], причем, на показатели креативности оказывают влияние инструкция [7], очередность предъявления методик [2] и, как показывают наблюдения, характеристики личности проводящего диагностику. В обстоятельствах, когда решается судьба человека, снижение его продуктивности может происходить по причине эффекта «перемотивации» [2].

Относительно измерения конвергентного мышления, зарубежные исследования демонстрируют, что существуют гендерные и культуральные различия, оказывающие влияние на результаты испытуемых. Так, афроамериканцы показывали лучшие результаты в том случае, когда им говорилось, что проверяются математические способности, чем в условиях, когда им сообщалось, что проверяется интеллект. В то же время результаты женщин-азиаток были выше в условиях, когда им сообщалось о том, что тестируются математические способности азиатов, чем в условиях проверки математических способностей женщин. Различия в результатах объясняются авторами исследований влиянием стереотипов, имеющих в обществе относительно способностей представителей различных этнических групп и женщин [11]. Представляется, что влияние на креативность стереотипов, согласно которым творческие способности у представителей разных культур развиты в неодинаковой степени, необходимо изучать. С данным выводом согласуются зависимости, полученные в отечественном исследовании образной креативности на выборках российских и таджикских школьников: с помощью фигурного теста П. Торренса «Незавершенные рисунки» были получены различия в проявлении компонентов креативности у представителей двух культур (таджикских и российских школьников) в целом, и по гендерным признакам, в частности [1].

Следует отметить, что в зарубежной литературе представлено большое количество исследований, освещающих негативное влияние ситуации на внутреннюю мотивацию и креативность. По мнению Б.А. Хеннесей, креативность чувствительна к задаче и контексту и, поэтому может изучаться как функция ситуации [6]. Исследуя влияние «киллеров» внутренней мотивации, он обнаружил, что влияние ситуационных факторов (оценка, соревнование и др.) не всегда является однозначно негативным. Были выявлены различия между выборками американских школьников и школьников из Саудовской Аравии: у арабских школьников креативность в задании составления коллажа в ситуации ожидания вознаграждения не изменилась по сравнению с ситуацией отсутствия ожидания вознаграждения [6]. Иными словами, Б.А. Хеннесей выявил культуральную специфику в воздействии ситуационных факторов на креативность, что следует учитывать при диагностике креативного потенциала ребенка [3].

В последнее время в фокусе внимания авторов, изучающих ситуативные влияния на креативность, находится взаимодействие нескольких факторов: индивидуальные различия, ситуация и среда. При исследовании таких взаимодействий обнаруживается, что обычно считаемые негативными ситуационные факторы могут оказывать позитивное влияние на креативность. Так, в ситуации угрозы организации (когда фирма занимает нестабильную позицию на рынке) участники исследования проявляют большую креативность, однако, только в том случае, если нормы организации являются коллективистскими [12]. В условиях ограничения времени более креативны полихронисты, выполняющие серию заданий по сравнению с полихронистами, выполняющими одну задачу, и монохронисты, выполняющие одну задачу, а не серию [9].

Результаты вышеприведенных исследований помогают объяснить, почему используемые методы не всегда позволяют провести качественную диагностику креативного потенциала человека. Дело в том, что без создания определенных условий «высвобождение» креативности становится проблематичным. Решение этой проблемы можно осуществить с помощью тренинговой подготовки или специальных мероприятий перед диагностикой. Например, зарубежными авторами были выявлены более высокие показатели креативности у испытуемых после того, как их просили: фокусироваться не на личностной задаче, а на общественной (цель - сделать полезное для общества) [10], вспомнить и описать опыт ностальгии [14], написать несколько причин, почему они заслуживают большего и лучшего по сравнению с другими [15]. Еще одним воздействием является манипулирование информацией о связи или отсутствии связи между определенными личностными характеристиками и креативностью. Так, в экспериментах вербальная креативность была значительно выше, если испытуемые: а). получали подтверждение о наличии у них негативной черты «импульсивность» и читали текст о научном исследовании, доказывающем связь импульсивности и креативности или б). получали подтверждение об отсутствии у них негативной черты «импульсивность» и читали текст о научном исследовании, отрицающем связь импульсивности и креативности [13].

Разумеется, приведенные результаты касаются только тех видов креативности, на которых были сфокусированы исследователи, и изучение воздействия описанных «манипуляций» следует продолжить в разных культуральных контекстах и при использовании различных методик. Однако анализируя зарубежные источники, нельзя не прийти к выводу о том, что, во-первых, диагностика креативности не может быть качественной без учета ситуационных составляющих этого процесса, а, во-вторых, креативностью человека можно и нужно управлять.

Библиографический список.

1. Абдурахмонов Г.Н. Социокультурные особенности развития компонентов креативности у младших школьников // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т.7. №2. С.83-96.
2. Воронин А.Н. Ситуационные и межличностные детерминанты проявления интеллекта и креативности // Экспериментальная психология. 2010. Т.3. №1. С.88-114.
3. Мешкова Н.В. Современные зарубежные исследования креативности: социально-психологический аспект // Социальная психология и общество. 2015. Т.6. №2. С.8-21.
4. Шадриков В.Д. Категория деятельности и ее применение к изучению качества профессионального образования [Электронный ресурс], 2012. URL: http://www.hse.ru/data/2012/10/15/1247620741/10_.pdf.
5. Hennessey B.A. 2003. The social psychology of creativity // Scand. J. Educ. Res.. 2003. № 47. P. 253-71.
6. Kimberly S. Hester, Michael D. Mumford et al. Causal Analysis to Enhance Creative Problem-Solving: Performance and Effects on Mental Models // Creativity Research Journal. 2012. Vol. 24:2-3. P. 115-133.
7. Kurtzberg TR. 2005. Feeling creative, being creative: an empirical study of diversity and creativity in teams // Creat. Res. J. 2005. Vol. 17. P. 51-65

8. Madjar N., Oldham G.R. Task rotation and polychronicity: effects on individuals' creativity. *Hum. Perform.*, 2006. Vol. 19. № 1. P. 17-31.
9. Routledge C., Arndt J., Vess M., Sheldon, K. The life and death of creativity: The effects of self versus other-oriented behavior on creative expression after mortality salience // *Motivation and Emotion*. 2008. Vol. 32. P. 331-338.
10. Runco M.A., Cramond B., Pagnani A.R. Gender and creativity / Chrisler J.C., McCreary D.R. (eds.) // *Handbook of Gender Research in Psychology*. Springer Science+Business Media, 2010. P. 343 - 358. DOI 10.1007/978-1-4419-1465-1_17
11. Walton A.P., Kimmelmeier M. Creativity in Its Social Context: The Interplay of Organizational Norms, Situational Threat, and Gender // *Creativity Research Journal*, 2012. Vol. 24. № 2-3. P. 208-219.
12. Wesnousky A.E. et al. Holding a silver lining theory: When negative attributes heighten performance // *Journal of Experimental Social Psychology*, 2015. № 57. P. 15-22.
13. Ye S., Ngan R.Y.L., Hui A.N.N. The State, Not the Trait, of Nostalgia Increases Creativity // *Creativity Research Journal*, 2013. Vol. 25(3). P. 317-323.
14. Zitek E.M., Vincent L.C. Deserve and diverge: Feeling entitled makes people more creative // *Journal of Experimental Social Psychology*, 2015. № 56. P. 242-248.

УДК 316.647.5

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Нурлигаянова О.Б.

к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии
Филиал САФУ в г. Коряжме (Россия, Коряжма)

Толерантность определяется спецификой профессиональной деятельности. Толерантность является профессионально важным качеством специалистов сферы «человек - человек». Менее всего профессиональная толерантность выражена у работников сферы «человек - техника».

Tolerance is defined by the specific character of professional activities. Tolerance is an professionally important quality of specialists in the department "human-human". Least at all professional tolerance is expressed by specialists in the department «human-technics».

Ключевые слова

Толерантность, социальная толерантность, профессиональная толерантность, типы профессий.
Tolerance, social tolerance, professional tolerance, kinds of professions.

В рамках изучения профессиональной толерантности необходимо оценить уровень толерантности в зависимости от типа профессиональной деятельности. Мы предполагаем, что специфика профессиональной деятельности определяет уровень толерантности, ее структуру. В данном исследовании мы рассматривали профессиональную толерантность как частное проявление социальной. Психологическую сторону толерантности не рассматривали. Для изучения профессиональной толерантности, ее социальной составляющей использовали методики: определение суммарного показателя толерантности Д.В. Зиновьева «Насколько вы терпимы?» и определение коммуникативной толерантности В.В. Бойко. Для изучения профессиональной толерантности различных типов профессий использовали классификацию предложенную Е.А. Климовым: социономические профессии («человек - человек»); аргономические («человек - художественный образ»); технономические («человек - техника»); биономические («человек - природа»); сигнономические («человек - знаковая система»). В исследовании приняли участие педагоги общеобразовательных школ; работники маслозавода и автосервисов; домов культуры; врачи ветеринарных лечебниц, работники банковской системы по 30 человек в зависимости от типа профессии, в общей сумме 150 испытуемых.

В рамках изучения профессиональной толерантности необходимо уточнить социальную составляющую толерантности. В психологии именно социальная толерантность изучается сравнительно недавно. Понимание толерантности как уважения и признания равенства, отказ от доминирования и насилия, признания многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований, отказа от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения находит отражение в работах А.Г. Асмолова и Г.У. Солдатовой. Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, можно сформулировать определение профессиональной толерантности - это такой вид социально-психологической толерантности, который позволяет профессионалу устанавливать конструктивный контакт с субъектами

профессиональной деятельности, и представлен на мотивационном и операционном уровнях. Профессиональная толерантность может быть выражена через социокультурный подход и обязательно связана с процессом общения.

Педагоги («человек - человек») умеют отстаивать свое мнение, проявляют коммуникативную гибкость. Излишняя вера в собственную правоту может спровоцировать излишнюю грубость, недоброжелательное отношение к субъектам труда. Чаще всего стремятся переделать партнера по общению под себя, сделать его удобным, чем подстроиться самим. Склонны определять рамки поведения для людей.

Работники домов культуры (приняли участие в исследовании только те работники, которые занимаются творческим трудом) склонны к негативным эмоциональным всплескам, не умеют прощать другим людям ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности. Могут подстроиться под своего собеседника, но только если он ему симпатичен. Хорошо понимают эмоциональное состояние и адекватно реагируют на переживание другого человека.

Специалисты типа профессий «человек - техника» имеют средний уровень эмпатии, склонны отказывать партнеру в праве на индивидуальность, не способны к сопереживанию, плохо приспособляются к характерам, привычкам, установкам других людей.

Врачи ветеринарных клиник могут подстроиться под собеседника, хорошо развита эмпатия, видимо в силу специфики взаимодействия с животными, которые не могут вступить в диалог. С людьми могут проявить грубость, категоричны и консервативны в оценке людей.

Работники банковской системы (участвовали те специалисты, которые по ходу выполнения профессиональной деятельности имеют дело с цифровой информацией чаще, чем с людьми) способны твердо отстаивать свои убеждения. Иногда способны на излишнюю резкость, неуважение к собеседнику. И в такие моменты могут выиграть спор с человеком, у которого более слабый характер. Весьма добры, но далеко не со всеми, общение с теми, кто им не нравится более чем неприятно. Слабо развита эмпатия.

Итак, как видим, профессиональная деятельность определяет специфику толерантности. Общий уровень профессиональной толерантности выше у педагогов общеобразовательных школ, менее всего профессиональная толерантность представлена в профессиональной деятельности работников маслозавода и автосервисов. Врачи ветеринарных клиник более толерантны к животным (как объектам своего труда) чем к людям. Специалисты банковской системы и работники сферы искусства имеют средний уровень проявления профессиональной толерантности. Таким образом, для профессионалов типа «человек - человек», толерантность является профессионально важным качеством.

УДК 159.9

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ КАК ОСНОВА ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРАВЛИ

Одинцова М.А.

к.п.н., профессор кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения
МГППУ (Россия, Москва)

Непрерывный процесс формирования профессионально-педагогической культуры учителя - это основа предупреждения травли и создания безопасной атмосферы в школе.

A continuous process of formation of professional and pedagogical culture of the teacher is the key to preventing bullying. This is the basis of creating a safe atmosphere in the school.

Ключевые слова

Школьная травля, профессионально-педагогическая культура учителя.

Bullying, professional and pedagogical culture of the teacher.

Школьная травля или буллинг как разновидность насилия - явление массовое и глобальное, имеющее давнюю историю. Но на сегодняшний день его масштабы действительно впечатляют. Так, 50,2% (N=6606) Московских школьников от 14 до 17 лет указали на факты физического насилия, которое выражается в распространенности драк и избиений в их школах. Ситуации психологического насилия (насмешки, присвоение кличек, бойкот) происходят еще чаще. Их отметило 75,4% Московских школьников [1]. Безусловно, результаты данного мониторинга демонстрируют нам, скорее, те самые ситуации угроз, оскорблений, бойкотирования, без чего невозможно существование человеческого сообщества. А школьная травля - это феномен куда более глубокий и основательный.

Вместе с тем понятно, что речь идет о сложной социальной и психолого-педагогической проблеме.

Для уточнения особенностей преодолевающего поведения подростков, субъективно оценивающих себя жертвами буллинга, было проведено исследование, в котором приняли участие 90 школьников 9-х и 10-х классов одной из общеобразовательных школ г. Москвы. Ими заполнялись следующие опросники: 1) Опросник Ролевой виктимности (М.А.Одинцова, Н.П.Радчикова, 2012) для выявления субъективных оценок виктимизации; 2) Опросник по выявлению преодолевающих стратегий поведения (СПСС) (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, 2009).

На основании кластерного анализа (метод k-средних), были выделены три группы подростков по-разному оценивающимися себя жертвами травли. В первую группу вошло 12 школьников с низкими значениями ролевой виктимности. Это подростки, которые считают, что им не характерны переживания, связанные с отвержением их группой сверстников («жизнестойкие»). Вторую группу пополнили 50 школьников со средним уровнем ролевой виктимности («средневиктимные»), и в третью - вошло 28 подростков с явно выраженными переживаниями социальной роли жертвы («гипервиктимные»). Обращает на себя внимание то, что в группах со средним (N=50) и высоким (N=28) уровнем виктимности доминирует социальная роль жертвы как социально-приемлемая для школьного коллектива роль, которая является единицей навязанных отношений [2]. Схожие данные были получены нами при исследовании совладающего поведения подростков из социально незащищенных семей [3].

При анализе преодолевающего поведения подростков разных групп с использованием t-критерия Стьюдента, было обнаружено, что к активным стратегиям при преодолении стрессовых ситуаций чаще прибегает та самая немногочисленная группа жизнестойких школьников в отличие от средневиктимных ($p=0,049$) и гипервиктимных ($p=0,001$). Это говорит о том, что подростки, которым не характерны переживания, связанные с виктимизацией, довольно последовательно и активно умеют отстаивать свои интересы, открыто заявлять о своих целях, при этом уважая интересы сверстников. Средневиктимные школьники охотнее вступают в социальные контакты в отличие от невиктимных ($p=0,02$) и гипервиктимных ($p=0,003$) сверстников для того чтобы совместно с другими более эффективно разрешить наболевшую проблему. Вступление в социальные контакты как одна из конструктивных стратегий преодоления может стать ресурсом для подростков, так или иначе переживающих виктимизацию. К агрессивным действиям и поступкам для совладания со стрессами чаще прибегают средневиктимные в отличие от невиктимных ($p=0,023$) подростков и гипервиктимные в отличие от невиктимных ($p=0,028$) сверстников. Как видим, действия, направленные на нанесение физического или психологического вреда, сопровождающиеся эмоциональными состояниями враждебности, гнева, ненависти и т.п. в большей степени свойственны подросткам со средним или высоким уровнем переживания виктимизации. Стратегия избегания трудных ситуаций характерна для подростков средневиктимной группы в отличие от невиктимных ($p=0,01$). Особый интерес представляет то, что для средневиктимных ($p=0,031$) и невиктимных ($p=0,028$) школьников излюбленной стратегией преодоления стрессовых ситуаций являются не прямые действия в отличие от гипервиктимных, которые реже их используют. Возможно, что косвенное воздействие на ситуацию, побуждение других к принятию решений или совершению определенных действий, как раз и способствует эффективному преодолению ситуаций, которые при прямом воздействии разрешить едва ли возможно.

Таким образом, возникает необходимость в психолого-педагогической работе, направленной на предотвращение агрессивного поведения среди школьников, что является непростой задачей для школы. Основное, с чего следует начинать - это создание здоровой модели взаимодействия в педагогическом коллективе, которая может стать примером для школьников и которая начинается с личности учителя. Необходима глубокая и тщательная подготовка в направлении повышения профессионально-педагогической культуры педагога.

Следует заметить, что школьный учитель был и остается олицетворением культуры общества, отражает уровень ее развития, что проявляется в манере поведения и деятельности, и выражается в нравственных ориентирах, где нет места агрессии и насилию. Важнейшими качествами личности школьного учителя остаются эмпатия, рефлексия, коммуникабельность, склонность к творческой самореализации, нравственная мотивация, толерантность, эмоциональная устойчивость - это то, что обеспечивает успешность учителя и в профессии, и в жизни в целом.

В свою очередь, перечисленные личностные характеристики, которые являются ресурсами педагога и обуславливают успешность его профессиональной деятельности, обусловлены психолого-педагогической культурой, формирующейся и оттачивающейся на протяжении всей жизни.

Однако, на сегодняшний день современное образование в основном сориентировано на

формирование у учителя квалификации, а не культуры. По словам Р.А.Сарварова, педагогическая культура является разновидностью профессиональной субкультуры для которой характерны такие принципы, ценности, нормы в своей совокупности отражающие отношение педагога к учащемуся, процессу образования и воспитания [5]. В исследованиях Ю.П. Поваренкова и Ю.Н. Слепко также показано, что в оценках учащихся личности и деятельности учителя доминируют характеристики личности учителя, затем характеристики его деятельности (цель, задачи, средства, способы и др.). Соответственно авторами предполагается наличие специфической структуры труда учителя с позиции ее субъективной оценки учениками [4].

Таким образом, профессионально-педагогическая культура учителя - это то, с чего, на наш взгляд, начинается конструктивное преодоление трудностей без насилия и агрессии, это то, что способно, наконец, создать безопасную атмосферу в школе и остановить травлю.

Библиографический список.

1. Одинцова М.А. Насилие в школах и колледжах столицы [Текст] / М.А.Одинцова // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены, 2015. - № 2 (125). - С. 183 - 190.
2. Одинцова М.А. Радчикова Н.П. Разработка и стандартизация опросника «Тип ролевой виктимности» [Текст] / М.А.Одинцова // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, 2012. - № 28. - С. 1303 -1310.
3. Одинцова М.А. Ролевая виктимность в поведении подростков из социально незащищенных семей [Текст] / М.А.Одинцова // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru, 2012. - №3. - С. 90 - 100.
4. Поваренков Ю.П. Удовлетворенность деятельностью и личностью учителя учащихся средней и старшей школы [Текст] / Ю.П.Поваренков, Ю.Н.Слепко // Новый университет. Серия: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук, 2015. - № 2 (47). - С. 36 - 41.
5. Сарваров Р.А. Профессиональная педагогическая культура как основание профессиональной деятельности учителя [Текст] / Р.А.Сарваров // Педагогическое образование в России, 2009. - №3. - С. 148 -152.

УДК 159.9

РОЛЬ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ МЕДИАЦИИ В ОПТИМИЗАЦИИ СТИЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Ольховатова Н.Б.

педагог-психолог МОУ СОШ № 66 г. Ярославля (Россия, Ярославль)

В статье рассмотрен вопрос актуальности школьной службы медиации в рамках образовательного процесса через реализацию проекта региональной инновационной площадки «Развитие кадрового потенциала школьных служб медиации». Система школьных служб медиации может быть тем механизмом, который повысит уровень психологической грамотности участников образовательного процесса, в том числе, поможет развить коммуникативные компетенции педагога, оптимизировать стиль педагогического общения.

In the article the question of the relevance of school mediation services as part of the educational process through the implementation of the project of the regional innovation platform "Development of human capacity of school mediation services." The school system of mediation services could be the mechanism that will enhance the psychological literacy participants in the educational process, including help to develop the communicative competence of the teacher, to optimize the style of pedagogical communication.

Ключевые слова

Школьная служба медиации, коммуникативная компетенция, стиль педагогического общения.

School mediation service, communicative competence, style of pedagogical communication.

Потребности современного общества таковы, что необходимы граждане владеющие навыками конструктивного взаимодействия. Особенно это значимо для участников образовательного процесса, в котором конфликт - это частое неизбежное событие. В педагогическом пространстве школы очень много личного и профессионального общения различных групп участников образовательного процесса: школьники и их родители, педагоги, администрация, обслуживающий персонал. До недавнего времени большинство конфликтов разрешалось не всегда эффективно, так как методы носили авторитарный характер, а процесс нормативно-правового регулирования не давал удовлетворения всем сторонам конфликта. Изменения, происходящие в системе образования,

предполагают системный подход в процессе развития кадрового потенциала: овладение новыми компетенциями и развитие уже имеющихся, в том числе коммуникативных.

Коммуникативная компетенция предполагает способность средствами языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности [8]. Понятие «коммуникативная компетенция», изучают многие науки: лингвистика, социология, психология и т.д. Этот термин сложный, включающий в себя ряд составляющих, таких как: владение определенной лексикой, уместной в данной ситуации; развитость устной и письменной речи; соблюдение этики и этикета общения; владение коммуникативными тактиками и стратегиями; знание психологических особенностей контингента, с которым нужно общаться; неконфликтность и т.д.

В образовательном процессе признаком развития коммуникативной компетентности педагога служит адекватный стиль педагогического общения. Правильно подобранный стиль педагогического общения, показывающий индивидуальность педагога и раскрывающий потенциал обучающихся создает атмосферу эмоционального благополучия и влияет на результаты всего образовательного процесса.

Стиль общения - это индивидуально стабильная форма коммуникативного поведения человека, которая проявляется в любых условиях взаимодействия - в деловых и личностных отношениях, в стиле руководства и воспитании детей, в способах принятия решений и разрешения конфликтов, в приемах психологического воздействия на людей [8]. Канн-Калик В. А. определял педагогическое общение как «систему приемов и навыков органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательных воздействий, организация взаимоотношений с помощью различных коммуникативных средств» [3]. Специфика стиля педагогического общения заключается в социально-психологическом обеспечении воспитательного процесса, организации взаимоотношений педагога и учащихся, решении учебных задач. Стиль общения педагога зависит от его опыта, личных качеств, возраста учеников и учебной задачи. Вопрос стиля педагогического общения всегда был интересен видным отечественным и зарубежным ученым: Бодалев А.А., Леонтьев А.А., Маслова Н.Ф., Петровский А.В., Слостенко В.А., Канн-Калик В.А., Галузьяк М.В., Скрипченко О.В., Бернс Р., Беннет Ж.К., Левин К. [8].

Бодалев А.А. обозначил такие три стиля общения «автократический», «демократический» «либеральный» [1]. Левин К. выделил «автократический», «демократический» «свободный». Маслова Н.Ф. рассматривает два основных стиля руководства: «демократический» и «авторитарный» [6]. Петровский А.В. разработал двухкомпонентную типологию педагогического взаимодействия и выделил учебно-дисциплинарную и личностно-ориентированную модели педагогического общения [7]. Канн-Калик В.А. изучал вопрос педагогического общения и описал 7 его стилей авторитарный, попустительский, демократический, общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью, общение-дистанция, общение-устрашение, общение-заигрывание [3].

При всем разнообразии классификаций мы используем классический вариант Бодалева А.А. [1]. Нам представляется, что либеральный стиль педагогического общения самый конфликтный, т.к. нет четких требований к обучающимся, их родителям. Педагог устраняется от решения задач и не представляет идеальный результат, т.к. нет возможности определить качество выполнения задачи. Наиболее эффективен в плане решения задач демократический стиль, т.к. повышается качество и оригинальность выполнения задания за счет позитивной внутренней мотивации. Демократический стиль педагогического общения предполагает решение спорных ситуаций путем обсуждения, не доводя их до состояния конфликта.

Столкновение интересов порождают конфликты. Когда конфликты то и дело вспыхивают во время образовательного процесса, то процесс нарушается, результаты как учебные, так и воспитательные страдают. Встает задача уменьшить количество столкновений интересов и облегчить процесс течения конфликта и достичь результатов, которые бы в равной мере удовлетворяли все стороны конфликта. В международном правовом и образовательном поле разработаны и эффективно реализуются методы и технологии работы с детьми и подростками в сфере разрешения конфликтов. Наша страна успешно применяет международный опыт, в том числе и в сфере распространения и реализации метода школьной медиации в образовательном пространстве. Школьные службы медиации способствуют обеспечению защиты прав детей, созданию условий для обеспечения равных возможностей и защиты интересов всех участников образовательных отношений.

В МОУ средней общеобразовательной школе № 66 города Ярославля успешно действует региональная инновационная площадка по теме «Развитие кадрового потенциала школьных служб

медиации». Основная идея проекта предполагает разработку инновационного комплекса организационно-педагогических и научно-методических условий развития школьных служб медиации на базе МОУ СОШ № 66 с научно-методическим сопровождением специалистов Службы конфликтологического консультирования и медиации ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». Сегодня приоритетным направлением инновационной деятельности в Ярославской системе образования является тема: «Новые механизмы формирования актуальных компетенций у педагогов образовательных организаций». Одной из задач реализации проекта региональной инновационной площадки является - определение комплекса необходимых профессиональных компетенций специалистов, участвующих в реализации модели школьных служб медиации. Вопрос об эффективном стиле педагогического общения поможет решить эту задачу через развитие коммуникативной компетенции педагогов и администрации школ.

Таким образом, в общении складывается важная система взаимоотношений, способствующих эффективности воспитания и обучения. Система служб школьной медиации может быть тем механизмом, который повысит уровень психологической грамотности участников образовательного процесса, в том числе, разовьет коммуникативные компетенции педагога, оптимизирует стиль педагогического общения.

Библиографический список.

1. Бодалев А. А. Личность и общение [Текст] : избранные труды / А.А. Бодалев ; Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1983. – 271 с.
2. Бодалев А.А., Криволап Л.И. О воздействии стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт // Проблемы общения и воспитания.-4.1-Тарту: Изд-во Тартуского гос. ун-та, 1974.-С. 185-192.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. [Текст] М.: Просвещение, 1987. - 190 с.
4. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. [Текст] Ярославль: «Академия развития», 1997. - 240 с.
5. Леонтьев А. А. Психология общения [Текст] : пособие для доп. образования / А. А. Леонтьев. - 2-е изд., испр.и доп. - М. : Смысл, 1997. - 365 с.
6. Маслова Н.Ф. Стиль педагогического руководства и оптимальность сочетания воспитательных воздействий учителя. В сб.: Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся (под ред. А.А.Бодалева и В.Я.Ляудис), - М., 1980, с. 131-137.
7. Психологические исследования общения [Текст] : [сборник статей] / АН СССР. Ин-т психологии ; отв.ред. Б. Ф. Ломов. - Москва : Наука, 1985. - 344 с..
8. Петровский А.В. Ярошевский М.Г. Психология. Словарь. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.

УДК 159.99

СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА ОРГАНИЗАЦИИ И СТАНОВЛЕНИЕ СТИЛЕЙ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ СОТРУДНИКОВ

Панов А.Ю.

директор по продажам ЗАО «Пронто Медия Холдинг» (Россия, Москва)

Белик В.В.

асп. МИРЭА (Россия, Москва)

Рассматриваются результаты изучения стилей делового общения (СДО) менеджеров (41 чел.) коммерческой компании. Констатируется: 1) сильная зависимость от среды организации структур 5 СДО из 6 выделенных стилей; 2) типичные для сотрудников СДО препятствуют их конструктивным деловым и межличностным отношениям.

The results of learning styles of business communication (SBC) of managers (N=41) of commercial company are considered. The following results are revealed: 1) the strong dependence of the environment of the organization structures 5 out of 6 SBC; 2) typical for employees SBC prevents their effective, business and interpersonal relationships.

Ключевые слова

Профессиональное становление, субъект, стили делового общения, взаимодействия.

Professional formation, subject, style of business communication, interaction.

Процессы системогенеза профессионалов наиболее сложны в профессиях типа «человек -

человек» [1; 2; 4; 6; 8]. Одним из психологических механизмов адаптации субъекта к среде организации, к условиям организации труда, к требованиям профессии являются стили - стили деятельности, делового общения, руководства [6; 7]. В таких стилях как бы интегрируются два уровня организации - осуществления собственно деятельности и взаимодействия с другими субъектами [1; 6; 7]. Становление вторых составляющих стилей всегда сильно зависит от условий социальной мезосреды - корпоративной культуры, групповых норм, стилей руководства высших субъектов. Следовательно, в организации стилей, *стилей делового общения (СДО)*, в частности, будут проявляться те или иные «черты» субкультуры организаций, жесткость условий труда будет усугублять такие проявления.

Выделим *типичные для современных коммерческих организаций особенности деятельности субъектов* (на примере компании «Пронто Медиа Холдинг»): продажи в основном ведутся через интернет, де-факто не нормированная длительность рабочего дня (до 10 - 12 часов). Типичный возраст сотрудников - 27-29 лет. Основные «проблемы» - стресс, вызванный плотной, интенсивной и продолжительной работой, как правило, демонстрируемой неудовлетворенностью руководства работой сотрудников. В данном виде бизнеса работниками в основном являются женщины (около 65%), что связано с большей скрупулезностью и системностью в работе женщин, а также необходимостью педантичного выполнения рабочих заданий (они более ответственны, исполнительны и, что немаловажно, легче управляемы со стороны руководства). Доля состоящих в браке около 50%. Отдельных рабочих кабинетов нет. Взаимоотношения в этом виде бизнеса строятся сугубо вокруг рабочих вопросов. Все нацелены на достижение поставленной цели и неформальное общение ограничено комнатой отдыха или по скайпом (даже у сидящих рядом людей). Как правило, вне работы межличностного общения нет. Если между сотрудниками разных отделов назначается встреча, их коммуникации происходят в переговорных комнатах, где поднимаются, обсуждаются и «снимаются» рабочие вопросы.

Объект исследования - деятельность и поведение сотрудников коммерческой компании; предмет - взаимоотношения сотрудников в системе «руководитель-подчиненный», отражающиеся в структурах стилей делового общения (СДО). Цель: изучить и описать возможные предпосылки, условия и эволюцию становления СДО субъектов в системе «руководитель-подчиненный». Гипотезы: 1. Конфликты в системе «руководитель-подчиненный» - типичные явления в становлении отношений субъектов совместной деятельности. 2. Референтами конфликтных отношений субъектов в системе «руководитель-подчиненный» могут выступать разные составляющие их поведения, в том числе - их стили делового общения. 3. Состав и структура стили делового общения субъектов могут отражать возможные предпосылки и условия развития конфликтных отношений сотрудников, их динамику и особенности эволюции. *База исследования:* 41 чел. - менеджеры по работе с клиентами компании «Пронто Медиа Холдинг», 26 мужчин (63%) и 15 женщин (37%) в возрасте от 20 до 56 лет ($x = 30,3$ г. $СД = 7,3$), имеющих стаж работы от 1 года до 32 лет. Методы: психодиагностика (методики Д.Денисона, Т.Л.Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой), опрос экспертов, исследовательская методика «Стили делового общения» В.А. Толочка, методы параметрической статистики (пакет SPSS 10).

Выделяя в постановке проблемы стилей делового общения (СДО): предпосылки, условия, их эволюцию, мы констатируем: 1) к условиям становления СДО можно относить некоторые особенности организационной культуры и сложившиеся традиции отношений, активно поддерживаемых «ветеранами» компании и работниками, успешно «делающих карьеру» в ней; 2) содержание типичных для сотрудников организации СДО может, как способствовать, так и препятствовать как их конструктивным деловым, так и «теплым», гармоничным и обогащенным межличностным отношениям.

Основные результаты исследования.

1) При факторизации эмпирических результатов изучения СДО сотрудников компании выделяется шесть хорошо интерпретируемых факторов, характеризующих соответствующие стили делового общения. Содержательно, в соответствии с составом переменных и их «факторными весами», выделенные факторы как стили получили название: 1) «Сотрудничество, содействие, поддержка, гибкость, компромисс»; 2) «Избегание деловых взаимодействий, дистантность»; 3) «Авторитарность, агрессивность, требовательность»; 4) «Спонтанное, эмоционально не контролируемое общение»; 5) «Формальное, дистантное общение»; 6) «Эмоциональная взаимосвязь при неконструктивности деловых взаимодействий». 1-й фактор, отражающий первый СДО, не связан и не поддерживается никакими индивидуальными особенностями субъектов; пять других СДО - 2-й - 6-й, не являясь оптимальными, отражают мощное влияние корпоративной культуры организации.

2) Выделенные в исследовании СДО сотрудников компании косвенно отражают возможные предпосылки, условия и эволюцию конфликтных отношений в системе «руководитель-подчиненный». Состав и структура СДО отражают как индивидуальные особенности субъектов (установки, потребность в общении, социально-демографические характеристики и др.). 1-й фактор и 1-й стиль получил название «Сотрудничество, содействие, поддержка, гибкость, компромисс». Но он лишь отражает проекции некоторого «идеала» стиля в понимании респондентов, их представления об «идеальном стиле», который, однако, не связан и не поддерживается индивидуальными особенностями субъектов и не поддерживается социальной микро- и мезосредой организации. 2-фактор и 2-й стиль - «Избегание деловых взаимодействий, дистантность», способствует успешной карьере субъектов в данной организации и успешную самореализацию в семье, но не отвечает вероятным ожиданиям в межличностных взаимодействиях. 3-фактор и стиль - «Авторитарность, агрессивность, требовательность», скорее, типичен для молодых людей, успешно «делающих карьеру» в компании, беден в плане межличностных взаимодействий. 4-й фактор и стиль - «Спонтанное, эмоционально не контролируемое общение», присущ новичкам (в компании) и недавно назначенным на должность активно детерминируется субкультурой организации, но обеднен в аспекте межличностных взаимодействий. 5-й фактор и стиль - «Формальное, дистантное общение», типичный для продолжительное время работающих в компании, характеризующихся экспертами как лояльные, компетентные, с адекватным поведением в рабочих группах, также обеднен в аспекте межличностных взаимодействий. 6-й фактор и стиль - «Эмоциональная взаимосвязь при неконструктивности деловых взаимодействий», отражает спонтанные, экспрессивные формы поведения, не способствующие конструктивным взаимодействиям сотрудников.

3) Вероятными детерминантами становления и эволюции СДО сотрудников компании являются декларируемые и латентные особенности корпоративной культуры организации, закрепляющиеся традиции в построении отношений, транслирование руководителями типичного для компании стиля руководства.

Библиографический список.

1. Карпов, А.В. Рефлексивная детерминация деятельности и личности [Текст] / А.В. Карпов ; Рос. акад. образ. - М.: РАО, 2012. - 476 с.
2. Поваренков, Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю.П. Поваренков ; Ярославль: Канцлер, 2008. - 200 с.
3. Толочек, В.А. Адаптация субъекта к социальной среде: парадоксы, парадигмы, психологические механизмы // Мир психологии. 2006. № 4. С. 131 - 146 с.
4. Толочек, В.А. Современная психология труда - СПб. : Питер, 2010. - 432 с.
5. Толочек, В.А. Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ. - М.: Институт психологии РАН, 2013. - 318 с.
6. Толочек, В.А. Сопряженная профессиональная карьера субъекта: контексты и измерения // Человек. Сообщество. Управление. 2011. № 2. С. 48 - 61.
7. Толочек, В.А. Стили деятельности: ресурсный подход [Текст] / В.А. Толочек; М.: Институт психологии РАН, 2015. - 488 с.
8. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека [Текст] / В.Д. Шадриков М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2013г. - 464 с.

УДК 159.923.3:159.9.072.43

МЕТАСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Пахно И.В.

к.пс.н., доцент, директор научно-исследовательского центра
ЖКИППКСПО (Россия, Хабаровск)

Статья посвящена проблеме инновационной активности личности. Рассматривается связь инновационной активности с инновационным потенциалом личности, используя обобщенную структурно-уровневую модель организации инновационного потенциала личности Т.А. Тереховой. Инновационная активность в данном контексте представляется как категория, которая возникает на одном уровне, становится его новообразованием, а затем дает стимул для развития и перехода на следующий уровень системы. Теоретической базой исследования являются работы А.В. Карпова, Т.А. Тереховой, В.Е. Ключко, Э.В. Галажинского.

The article deals with the innovative activity of the person. The connection of innovative activity with the innovative potential of the person using the generalized structural-level model of the organization of the innovation potential of the individual T.A. Terekhova. Innovation activity in this context is represented as a category that appears on one level, it becomes a new formation, and then provides an incentive for the development and transition to the next level of the system. The theoretical basis of the study are the work of A.V. Karpov, T.A. Terekhova, V.E. Klothko, E.V. Galazhinsky.

Ключевые слова

Инновационная активность, инновационный потенциал личности, инновационная готовность, инновационные действия, инновационные поступки, инновационное поведение, инновационное мышление, инновационный образ жизни.

Innovative activity, the innovative potential of the individual, innovative readiness, innovative actions, innovative deed, innovative behavior, innovative thinking, innovative lifestyle.

Активность - это движущая сила, ресурс и источник побуждения человека к деятельности. Стремительный рост интереса к проблеме инноваций ставит перед нами задачу исследования инновационной личности как нового типа современной личности. В современных исследованиях по психологии «инноваторами» предлагается называть людей, не только обладающих профессионализмом и эрудицией, но и способных, прежде всего, реализовать свои возможности на практике, «выйти за пределы» существующих рамок и инструкций, быть субъектами инновационной деятельности, демонстрировать высокий уровень инновационной активности [1; 2; 3].

Исследований, касающихся описанию инновационной активности, ее факторов, связей, причин значительно меньше, чем описаний инновационных личностей. Хотя, логично предположить, что описывая инновационную личность как деятельную и компетентную, невозможно удержаться от еще одной характеристики - «активная». Терехова Т.А. характеризует инновационную активность личности как источник побуждения инновационного потенциала личности, т.е. ресурс социально-психологических отношений личности в деятельности, которая формируется на основе отражения не традиционной реальности [4]. Этот ресурс позволяет человеку постоянно адаптироваться к изменениям и новизне в социуме. Инновационный потенциал выступает не только как объект изменений, но и как субъект инновационной активности, обуславливающий в этом качестве эффективность изменений.

Рассмотрим связь инновационной активности с инновационным потенциалом личности, используя обобщенную структурно-уровневую модель организации инновационного потенциала личности Т.А. Тереховой [3; С. 46-61]. Автор применила метасистемный подход А.В. Карпова, поскольку он позволяет раскрыть сложность и многомерность, полиструктурность и многокачественность психического, а также выявить закономерности и механизмы его самоорганизации. Инновационная активность в данном контексте представляется нами как категория, которая возникает на одном уровне, становится его новообразованием, а затем дает стимул для развития и перехода на следующий уровень системы.

Рассмотрим структурную организацию ИПЛ как системы со «встроенным» метасистемным уровнем и гипотетически соотнесем уровни ее структуры с уровнями организации инновационной активности как системы новообразований.

Соотношение уровневой структуры, слагаемых ИПЛ и уровнем организации инновационной активности как системы новообразований

| Значения критерия-дискриминатора | Взаимосвязанные слагаемые ИПЛ (категории) | Уровень организации инновационной активности как системы новообразований |
|----------------------------------|---|--|
| метасистемное | личностный потенциал | Инновационный образ жизни |
| системное | взаимодействие двух систем в структуре личности - инновационного потенциала и смыслов | Инновационное мышление |
| субсистемное | категории: когнитивная, смысловая, внедрения. Компоненты природных свойств и способностей составляют когнитивную категорию, компоненты коммуникативных качеств и мотивов | Инновационное поведение |

| | | |
|--------------|--|--|
| | составляют категорию внедрения, а компоненты самооценки и личностных ценностей составляют категорию смысла. | |
| компонентное | компонент мотивов, компонент самооценки, компонент личностных смыслов, коммуникативный компонент | Инновационные действия, инновационные поступки |
| элементное | установки; индивидуальный стиль инновационной деятельности; волевая регуляция; личностная готовность к переменам; креативность как личностная характеристика; инновационность как личностная характеристика; лояльность к профессиональной деятельности; личностные ценности; смысловые образования; социальная (инновационная) роль; лояльность к конкретному труду в рамках инновационного процесса; самосознание; интерес как характеристика и эмоция; конформизм; саморегуляция; мотивы достижения и социального признания; мотивы профессиональной деятельности; коммуникативная компетентность | Инновационная готовность |

Новообразования - обобщенный результат изменений всего психического развития индивида в соответствующий период, становятся исходными для проявления потенциальных возможностей личности. Личностный потенциал, как самая широкая система, может быть представлен и адаптационным, и коммуникативным, и когнитивным, и, соответственно, инновационным потенциалами личности, как отдельными системами. Таким образом, каждый из слагаемых инновационного потенциала личности связан с уровнями организации инновационной активности как системы новообразований.

Библиографический список.

1. Ключко В. Е. Самореализация личности: системный взгляд [текст]/ В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский /Под ред. Г. В. Залевского. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2000.- 154 с.
2. Социология инноваций [электронный ресурс] // Кобяк О.В. Социологический словарь. Режим доступа: http://mirslouvrei.com/content_soc/SOCIOLOGIJA-INNOVACIJA-10671.html
3. Терехова, Т.А. Инновационный потенциал личности (психологические исследования) [текст]/Т.А. Терехова, И.В. Пахно. - Хабаровск: КГБОУ ДПО ХКИППКСПО, 2014.- 228 с.
4. Терехова, Т.А. Концепция структуры инновационной активности личности [текст]/ Психология в экономике и управлении.-2015. -Т. 7, № 1. - С. 5-15.

УДК 159.923

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Петрова Л.Е.

ст.преп. кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Владимирский филиал РАНХиГС (Россия, Владимир)

В статье представлена авторская интерпретация концепций отечественных ученых, описывающая процесс формирования компетентности современного специалиста с учетом тесной взаимосвязи стиля мышления с профессионально важными качествами будущего работника.

The article presents the author's interpretation of the concepts of domestic scientists, describing the process of formation of competence of contemporary specialist given the close relationship of thinking style with professionally important qualities of future employees.

Ключевые слова

Индивидуальный стиль мышления, компетентность, компетенции, профессионально важные качества личности.

Individual style of thinking, competence, professionally important qualities of the personality.

Среди многочисленных исследований, посвященных изучению и формированию стилей мыслительной деятельности, практически отсутствуют работы, затрагивающие взаимосвязь когнитивного стиля с профессионально важными качествами личности. Анализ соотношения данных понятий, на наш взгляд, способен отразить процесс формирования компетентности специалиста с учетом внутренних (психических) и внешних (деятельностных) факторов.

Мышление, как элемент познавательной сферы личности, представляет собой, по мнению С.Л. Рубинштейна, движение мысли или познавательную теоретическую деятельность, в ходе которой путем сопоставления и сравнения свойств предметов и явлений окружающей действительности, раскрываются новые, чувственно не определяемые их качества [3].

Зарождение мышления, по мнению ученого, начинается в трудовой деятельности в качестве практической операции. В связи с расширением и углублением общественного взаимодействия происходит формирование абстрактно-теоретического мышления. Развитие мышления осуществляется в действенном и речевом плане, где все более разумное оперирование вещами является предпосылкой и результатом развития речевого мышления.

По мнению С.Л. Рубинштейна в процессе систематического обучения, в ходе усвоения научных дисциплин происходит расчленение форм «ситуативного» мышления, что служит основой для развития у индивида новых форм мыслительной деятельности более высокого уровня [3].

Опираясь на концепцию А.А. Алексеева, Л.А. Громовой о стилях мышления, важно подчеркнуть, что под «стилем мышления» авторы понимают открытую систему интеллектуальных стратегий, приемов, навыков и операций, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных особенностей. Стили мышления начинают формироваться в раннем возрасте и развиваются в течение всей жизни человека, в соответствии с приобретаемым жизненным опытом и личностными изменениями. На стихийное формирование стилей мышления, по мнению авторов, оказывает влияние культурно-историческая среда, этнос, профессия, а также периодически позитивно подкрепляемые способы разрешения конкретных жизненных проблем. А.А.Алексеев и Л.А. Громова утверждают также о возможности целенаправленного формирования дополнительных стилей мышления путем развития конкретных навыков и освоения специальных приемов [1].

Таким образом, под влиянием ряда внешних (социокультурная среда, профессиональная деятельность и др.) и внутренних (стремление к саморазвитию, самосовершенствованию) факторов у конкретного индивида формируется единичный или комбинированный (состоящий из двух, реже трех стилей) предпочитаемый стиль мышления. Данный стиль способствует эффективному разрешению типичных жизненных ситуаций.

Далее, следуя логике развития психических элементов личности С.Л. Рубинштейна, представленной в работе «Основы общей психологии», можно предположить, что постепенно формируемый стиль мышления, закрепляясь в психике индивида, способствует определенной динамике в развитии психических свойств личности, в частности способностей [3].

Как утверждает С.Л. Рубинштейн, психические процессы и психические свойства личности находятся в неразрывной связи друг с другом. С одной стороны, отмечает ученый, все психические процессы, а именно их протекание зависит от свойств и особенностей конкретной личности; с другой стороны, каждый психический процесс, применяемый в ходе жизнедеятельности, переходит в свойства этой личности [3].

Таким образом, постепенное развитие мышления в ходе обучения, способствует целенаправленному формированию индивидуального стиля мышления, что, в свою очередь, закрепляется в структуре психики индивида в виде отдельных свойств личности.

Продолжая мысль и переходя к концепции В.Д. Шадрикова о профессиональной компетентности, важно отметить, что под «профессионально важными качествами личности» автор понимает индивидуальные качества субъекта, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. К профессионально важным качествам относятся и способности, считает автор, но они не исчерпывают всего объема ПВК. В ходе профессионализации изменяется компонентный состав структуры ПВК, повышается степень интегрированности самой системы ПВК. В.Д. Шадриков также утверждает о наличии подсистем ПВК, обеспечивающих эффективность выполнения отдельных действий. Данные подсистемы дифференцируются на психологические подсистемы действия и психологические подсистемы, обеспечивающие производительность, качество и надежность, которые формируются из наличных психических свойств субъекта деятельности. К наиболее эффективным способам развития ПВК ученый относит имитацию предстоящей деятельности, осуществляемую при помощи специальных упражнений до начала самой

профессиональной деятельности [5].

Содержание данной концепции и результаты проведенных ученым экспериментов позволяет нам сделать вывод о том, что процесс формирования ПВК необходимо начинать осуществлять на допрофессиональном этапе социализации, а именно в период профессионального обучения. Причем психологическую основу данного процесса составляют психические свойства личности конкретного субъекта. Здесь мы приходим к гипотезе о возможности формирования ПВК через развитие отдельных психических процессов, а именно мышления.

Важно, что определяющим этапом процесса формирования ПВК является приобретение индивидуального стиля мышления, позволяющего эффективно решать типичные профессиональные задачи [2].

Переходя к теме, касающейся места индивидуального стиля мышления в структуре профессиональной компетентности специалиста, считаем значимым упомянуть схему, разработанную В.Д. Шадриковым [4]. Данная схема отражает структуру взаимосвязей знаний, умений, способностей, личностных качеств и компетенций. По мнению автора, знания, умения, способности и личностные качества выступают условием для формирования компетенций и не могут быть противопоставлены самому компетентностному подходу.

Таким образом, формируемый индивидуальный стиль мышления будущего специалиста способен определять уровень знаний, умений, способностей и личностных качеств, лежащих в основе его компетенций.

Современная структура ФГОС включает в себя несколько видов компетенций будущего специалиста: общекультурные компетенции, профессиональные компетенции и специальные компетенции. Сформированность данных видов компетенций, по мнению разработчиков ФГОС, способствует развитию профессиональных навыков обучающихся и эффективному осуществлению в дальнейшем профессиональной деятельности.

Понятие «компетенции», с позиции В.Д. Шадрикова, представляют собой функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Иначе автор трактует понятие «компетентность», а именно считает данный феномен приобретением личности, благодаря которому появляется возможность успешно решать конкретные задачи [4]. То есть «компетентность» имеет собой значение не деятельностно-, а личностно- ориентированное и, как понятие, является более широким, структурообразующим.

На основе высказанных суждений мы можем сделать вывод о том, что формирование индивидуального стиля мышления в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов влияет на формирование профессионально важных качеств учащихся и, в целом, определяет их компетенции и профессиональную компетентность.

Библиографический список.

1. Алексеев А.А., Громова Л.А. Поймите меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. - СПб., Экономическая школа, 1993.
2. Измайлова Г.Х., Лазукин А.Д., Морозов А.В. Социально-психологические особенности личностно-профессионального развития будущих психологов // Вестник Екатеринбургского института. - 2013. - № 3. - С. 91-99.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2000.
4. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник ЯрГУ. Серия Психология. - 2006. - №1. - С. 15-21.
5. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способностей человека. - М.: Логос, 1996.

УДК 159.9

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК КРИТЕРИЙ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Полянская С.А.

ст. преп. кафедры прикладной психологии ЧГУ (Россия, Чебоксары)

В статье рассматривается феномен речевого психологического воздействия педагога на обучаемых с целью формирования у них специальных компетенций и компетентности; особое внимание при этом уделено коммуникативной компетентности преподавателя как критерию его профессионализма в процессе психологического воздействия на обучаемых.

The article considers the phenomenon of verbal psychological impact of a teacher on learners for the purpose of formation of special competencies and competence; particular attention, given the communicative competence of the teacher as the criterion of professionalism in the process of psychological influence on learners.

Ключевые слова

Компетентность, психологический комфорт, способности, компетенции, методы и средства психологического воздействия, компетентностный подход, формирование и саморазвитие личности. Competence, psychological comfort, ability, competence, methods and means of psychological influence, competence approach, formation and self-development.

Главной целью современного образования становится развитие способности учащегося самостоятельно ставить учебные цели, планировать пути их достижения, контролировать и оценивать свои результаты, работать с разными источниками информации и на этой основе формулировать собственное мнение. Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию системы компетенций, включающей универсальные умения, навыки и способы их эффективного применения на практике. Овладение универсальными учебными действиями дает учащимся возможность самостоятельного успешного усвоения и компетенций на основе формирования умения учиться. Эта возможность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия - это обобщенные действия, порождающие мотивацию к обучению и позволяющие ориентироваться в различных областях познания. Важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности универсальных учебных действий, обеспечивающих умение учиться, способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение учащимися конкретных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин. При этом знания, умения и навыки формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся - в виде усваиваемых ими компетенций [4].

В науке до сих пор нет однозначного подхода к пониманию и дифференциации терминов «компетентность» и «компетенции», хотя компетентностный подход широко распространен в системе образования. Словари и справочники предлагают разделять общую компетентность и отдельные компетенции. Совокупность компетенций, наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области называют компетентностью. В словаре иностранных слов подчеркивается, что компетентность - это обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское, авторитетное мнение, а компетенция - круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. По нашему мнению, компетентность - это новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. Особенностью компетентностного обучения является усвоение не готового знания, а организация учебного процесса, в котором исследовались бы условия происхождения и становления данного знания. Результатом такого обучения должен стать набор ключевых компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах. Компетенции, проявляясь в поведении, деятельности человека, становятся его личностными качествами, свойствами. Становясь компетентностями, они характеризуются и мотивационными, и смысловыми, и регуляторными составляющими, наряду с когнитивными (знанием) и опытом. Важнейшей составляющей эффективной педагогической деятельности в плане формирования компетенций является педагогическая компетентность.

Отечественные психологи выделяют в структуре педагогической компетентности социально-психологическую компетентность в области процессов общения [5]. К ней можно отнести способность и готовность профессионального педагога оказывать целенаправленное психологическое воздействие (влияние) на обучаемых с целью формирования у них мотивации обучения, становления как профессионала, развития и саморазвития личности. Указанным целям может способствовать применение педагогом определенных средств и методов психологического воздействия, таких, например, как убеждение, внушение, информирование, вовлечение в специальным образом организованную деятельность, воздействие на источники активности, регуляция уровня удовлетворения потребностей и др. [3]. Особую роль среди методов психологического воздействия традиционно играют методы и приемы речевого воздействия. По мнению профессора А.А.Леонтьева,

любое общение - это уже речевое воздействие [1]. Воздействие словом является наиболее изученным и широко применяемым средством воздействия. В психологии использование языковых средств для целей воздействия чаще всего обозначается как вербальное (речевое) воздействие. Как основной элемент, оно входит в такие группы приемов как информирование, внушение и убеждение [3]. В любой сфере профессиональной деятельности речевому воздействию отводится значительное место как средству решения профессиональных задач. Хотя, конечно, особое значение оно приобретает в сферах профессиональной деятельности, где ставятся задачи воздействия на поведение и состояние человека или групп людей, в частности, в профессиональной педагогике.

Остановимся подробнее на процессах внушения, убеждения и информирования как вариантах речевого воздействия. Следует помнить, что эффективность как внушения, так и убеждения, в значительной степени зависит от невербального компонента. Выявлено, что повышают эффективность и внушения, и убеждения уверенность в себе коммуникатора, его обаяние, демонстрируемые волевые качества. Особое значение для обеспечения высокой эффективности имеет характер взаимоотношений между коммуникатором и реципиентом, особенности социального статуса и того, и другого [4]. Внушение предполагает бесконфликтное принятие (некритичное восприятие) какой-либо информации, имеющее место при снижении сознательного ее анализа и критического к ней отношения [2]. Оно осуществляется посредством словесных конструктов, имеющих императивный или оценочный характер. Феномен внушения в контексте психологического воздействия изучали В.М. Бехтерев, К.И. Платонов. Его исследованию уделяли внимание Д.М. Болдвин, Т.М. Дридзе, В.Н. Куликов, К.К. Платонов и многие другие авторы. Результатом процесса убеждения является формирование убеждений, которые представляют собой знание, ставшее мотивом поведения человека, устойчивым свойством его личности, выражающим готовность человека к принятию знаний (понятий, норм, оценок) в качестве регулятора своего сознания и поведения [2]. Ключевым моментом в формировании убеждений является личный опыт человека, приобретаемый им в деятельности. Убеждение как вербальное воздействие базируется на аргументации позиции, а также организации опыта человека в соответствии с задачами формирования соответствующих убеждений. Поэтому когда говорят о ком-то, что он убежден в чем-либо, то это не только подразумевает согласие с определенной точкой зрения, но и готовность защищать эту точку зрения, действовать в соответствии с ней. Убеждение используется при формировании научных знаний, мировоззрения.

Для того чтобы придать требуемое направление в формировании реципиентами собственных выводов, используются определенные приемы компоновки материала сообщения: обеспечение при подборе фактов и аргументов высокой плотности релевантной информации (той, которая имеет непосредственное отношение к основной проводимой мысли); широта информации, понимаемая как ее разнообразие; глубина, понимаемая как не только логическая, но и научная обоснованность утверждений [6]. Профессионализм современного педагога высшей школы определяется, таким образом, уровнем его коммуникативной компетентности.

Библиографический список.

1. Леонтьев А.А. Психология общения. - М., 2005.
2. Морозов А.В. Социальная психология. - М., 2008.
3. Морозов А.В. Управленческая психология. - М., 2005.
4. Морозов А.В., Петрова Л.Е. Влияние профессиональной компетентности специалистов на их работоспособность и профессиональное долголетие // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. - 2011. - № 3-1. - С. 82-83.
5. Морозов А.В., Потемкин В.К. Профессиональное распознавание и оценка личности. - СПб., 2008.
6. Рошин С.К. Психология и журналистика. - М., 1989.

УДК 378.147

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Прияткина Н.Ю.

к.п.н., доцент кафедры педагогики и специального образования
Шуйский филиал ИвГУ (Россия, Шуя)

В статье рассматриваются педагогические условия развития творческого отношения к будущей профессиональной деятельности у студентов педагогического вуза. В качестве основополагающего

условия выступает образовательная среда вуза. В работе выделены особенности организации учебной и внеучебной деятельности студентов в рамках изучения дисциплин профессионального цикла, которые способствуют успешному развитию этого качества личности.

The article deals with pedagogical conditions of development of creative attitude to the future careers of students of pedagogical high school. As a fundamental condition serves the educational environment of the university. The paper highlighted in particular the organization of educational and extracurricular activities of students in the study of professional disciplines cycle that contribute to the successful development of the qualities of the person.

Ключевые слова

Образовательная среда, педагогические условия, творческое отношение к профессиональной деятельности.

Educational environment, pedagogical conditions, creative approach to professional activities.

Одним из важных профессионально-значимых качеств личности учителя является способность к творческой работе. Для развития в личности студента педагогического вуза творческого отношения к своей будущей профессиональной деятельности необходима гибкая методология учебного процесса, базирующаяся на законах психологии образования и творчества.

Идея формирования творческого отношения к будущей профессиональной деятельности получила освещение в трудах В.И. Загвязинского, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой, А.И. Кочетова, З.С. Левчук, М.Р. Львова, Н.Д. Никандрова, А.И. Пискунова, Н.В. Путилина, А.А. Толмачева, В.И. Щербины и др. Авторы выявили большой спектр качеств, определяющих содержание готовности специалиста к творческому труду. Причем, обсуждая вопрос творческого отношения к профессиональной деятельности, все авторы исходят из того, что именно творческое отношения есть высшая мера профессионализма. Согласно Г.И. Щукиной, творческое отношение определяется как интегральное свойство личности, влияющее на весь учебный процесс, одновременно выступающее как предпосылка и результат развития. Оно характеризуется поисковой направленностью в учении, стремление удовлетворить его при помощи различных источников, как в учении, так и во внеучебной деятельности, эмоциональном подъеме, благополучием протекания деятельности.

Необходимо, чтобы творческое отношение носило не ситуативный, эпизодический характер, а выросло до стойкого личностного качества. Поэтому создание условий для формирования творческой личности будущего учителя особенно актуально для системы педагогического образования.

С.Л. Лесникова, О.С. Тимошенко выделяют такие внешние условия формирования творческой личности: социальную ситуацию и ее перспективы; уровень развития современной науки; состояние массовой образовательной практики; методические установки, отраженные в программах, учебниках, рекомендациях; а также внутренние условия: позиция и творческий потенциал конкретного студента, любовь к выбранной профессии; постоянное повышение образовательного и профессионального уровня [1].

П. С. Федорова значимым внутренним условием считает развитие таких качеств личности студента как самопознание, самоуправление, творческое самоопределение, творческая самореализация и самосовершенствование [2].

Одним из важнейших педагогических условий развития творческого отношения студентов - будущих учителей к профессиональной деятельности является создание творческо-развивающей среды на учебных занятиях и внеучебной деятельности. Так преподаватели кафедры педагогики и специального образования Шуйского филиала ИвГУ активно внедряют в процесс изучения дисциплин профессионального цикла:

- нетрадиционные формы и методы проведения учебных занятий (творческая мастерская, проектная лаборатория, виртуальная экспедиция, мозговой штурм и др.)
- систему творческих заданий на учебном занятии («Мы - артисты»; «Проигрывание педагогических ситуаций», «Звездный час», «Какой я?» и др.);
- систему творческих заданий для самостоятельной работы студентов («Разработка и защита творческих проектов уроков», «Проект учебного кабинета современной школы» и др.);
- систему творческих исследовательских заданий на период педагогической практики;
- курсы по выбору для развития творческих качеств личности будущего педагога («Основы педагогической режиссуры», «Педагогика культурно-досуговой деятельности» и др.);
- стимулирование студентов к участию в олимпиадах и конкурсах профессионального мастерства;
- тренинги по развитию креативности и творческих способностей будущих учителей;

- проведение рефлексии своих творческих способностей и умений, сравнение результатов своей творческой деятельности с результатами других студентов;
- личный пример творческого отношения к своей профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Таким образом, успешное развитие творческого отношения студентов - будущих учителей к профессиональной деятельности происходит в условиях творческо-развивающей образовательной среды педагогического вуза неразрывно связано с процессами саморазвития личности обучающихся.

Библиографический список.

1. Лесникова, С.Л., Тимошенко, О.С. К проблеме формирования творческого отношения студентов к будущей профессиональной деятельности в вузе [Текст] / С.Л. Лесникова, О.С. Тимошенко //Ползуновский вестник.-2006.-№3.- С 133-138.
2. П. С. Федорова Оптимизация образовательной среды как фактор развития самообразовательной деятельности студентов [Текст] /П. С. Федорова //Ярославский педагогический вестник. - 2013. - № 3. - Том II (Психолого-педагогические науки). - С.151-154.
3. Шмелева, Е.А., Мальцева, Л.Д., Прияткина, Н.Ю., Мулина, О.Н. Подготовка учителя в акмеинновационной образовательной среде вуза [Текст] / Е.А. Шмелева, Л.Д. Мальцева, Н.Ю. Прияткина, О.Н. Мулина // В мире научных открытий. -2012. - № 11.1.- С. 184-195.

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ У РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ, РАБОТАЮЩИХ С ОНКОБОЛЬНЫМИ

Самаль Е.В.

к.пс.н., доцент кафедры теории права, управления и психологии
Филиал РГСУ в г. Минске (Беларусь, Минск)

Винцук И.И.

студент направления подготовки «Психология»
Филиал РГСУ в г. Минске (Беларусь, Минск)

В статье отражены результаты исследования коммуникативной толерантности и психического выгорания у разных категорий медицинских работников онкологического центра. Установлено, что коммуникативная толерантность больше всего выражена у врачей, интолерантными являются санитарки, у которых высок уровень деперсонализации и редукции личных достижений. Врачи более эмпатийны и более эмоционально истощаемы. Менее всего эмпатия проявляется у медсестер, хотя у них также наблюдается тенденция к эмоциональному истощению.

Results of research of communicative tolerance and mental burning out at different categories of health workers of the oncological center are reflected in article. It is established that communicative tolerance is most of all expressed at doctors, nurses at whom the level of depersonalization and a reduction of personal achievements is high are intolerance. Doctors more an empathy are also more emotionally exhausted. Less all the empathy is shown at nurses though at them the tendency to emotional exhaustion is also observed.

Ключевые слова

Коммуникативная толерантность, психическое выгорание, эмпатия, жизнестойкость, медицинский персонал, онкологический пациент.

Communicative tolerance, mental burning out, empathy, resilience, medical personnel, oncological patient.

Разработка проблематики психического выгорания является весьма актуальной в связи с прямым отношением синдрома психического выгорания к сохранению здоровья, психической устойчивости, надежности и профессиональному долголетию специалистов, включенных в длительные межличностные коммуникации. Под синдромом психического выгорания понимается выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Исходя из данной трактовки, психическое выгорание представляет собой приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального поведения. Психическое выгорание отчасти и функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время, могут возникать его дисфункциональные последствия, когда психическое выгорание отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с

людьми.

Деятельность медицинского работника отличается исключительной сложностью, представляя собой единство объективных и субъективных переменных, требований к технологической и коммуникативной компетентности. Коммуникативная деятельность медицинского работника характеризуется высокой интенсивностью и напряженностью общения, широкой сетью контактов разного уровня. В особенности это касается медицинского персонала онкологического центра. Ответственный характер деятельности медицинского работника онкоцентра обуславливает различные стрессогенные ситуации, которые создают предпосылки для возникновения синдрома психического выгорания.

С целью выявления особенностей коммуникативной толерантности и психического выгорания у медицинского персонала онкологического центра было проведено эмпирическое исследование. В качестве методик исследования выступили: методика «Профессиональное выгорание» для медицинских работников К. Маслач, С.Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой, методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко, тест жизнестойкости (методика С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева), методика В. В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии». В исследовании принял участие медицинский персонал Государственного учреждения «Республиканский научно-практический центр онкологии и медицинской радиологии им. Н.Н. Александрова», в количестве 60 человек со средним, высшим медицинским образованием и средним образованием, стажем работы от 1,5 года до 40 лет. Данный персонал был разделен на три группы по 20 человек: врачи, медсестры и санитарки.

С целью выявления различий в исследуемых группах врачей, медсестер и санитарок был использован Н-критерий Крускала-Уоллиса. Значимые различия были выявлены по трем переменным, а по четырем переменным наблюдалась тенденция к различиям, которая при большей численности выборки может указать на имеющиеся различия. Существуют статистически значимые различия у медицинских работников по коммуникативной толерантности, деперсонализации и редукции личных достижений. Коммуникативная толерантность больше всего выражена у врачей, интолерантными являются санитарки. Также у санитарок самый высокий показатель по деперсонализации и редукции личных достижений. Иными словами, санитарки в силу постоянного ухода за онкологическими больными становятся циничными, нетерпимыми, стремятся к ограничению своих возможностей и обязанностей по отношению к ним. Анализ выявленных тенденций к различиям позволяет утверждать, что врачи более эмпатийны и более эмоционально истощаемы. Возможно, это обусловлено тем, что в процессе постановки диагноза и лечения онкологических больных, они направлены на состояние, проблемы, поведение больного, стремятся понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать на его желание и стремление к выздоровлению. Менее всего эмпатия проявляется у медсестер, хотя у них также наблюдается тенденция к эмоциональному истощению.

Для выявления взаимосвязи коммуникативной толерантности и психического выгорания у разных категорий медицинских работников, мы использовали корреляционный анализ по методу Спирмена. Анализ статистически значимых корреляционных взаимосвязей по группе врачей позволяет утверждать, что чем лучше у врача развит интуитивный канал эмпатии, способность видеть поведение онкобольного, действовать в условиях дефицита исходной информации о нем, опираясь на профессиональный опыт, тем ниже готовность рисковать, отсутствие убежденности в том, что на любых ошибках можно учиться. А также любое незначительное напряжение, связанное с работой, может вызвать серьезные переживания, ухудшение здоровья и работоспособности, и наоборот. Если врач старается избегать эмоциональных личных контактов с онкобольными, убедил себя спокойно относиться к их переживаниям и проблемам, то он больше доволен своей работой, и у него меньше негативизма, циничности установок и чувств по отношению к больным, и наоборот. Однако, если врач сильно увлекается своей работой, получает удовольствие от всего, что делает, находит то, что ему интересно, даже в каждодневной рутинной работе, и очень эмпатичен по отношению к своим пациентам, он быстрее эмоционально истощается, у него снижается эмоциональный фон, появляется эмоциональное перенасыщение. Умение понять пациента, сопереживая ему, ставя себя на его место, приводит врача к деформации отношений с другими людьми (коллегами и пациентами), появлению цинизма, и тенденции к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, к негативизму относительно служебных достоинств и возможностей.

Анализ статистически значимых корреляционных взаимосвязей по группе медсестер позволяет утверждать, что медицинская сестра, создавая в общении с онкобольными атмосферу

открытости, доверительности, задушевности, становится уязвимой, начинает проявляться тенденция к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, к негативизму относительно служебных достоинств и возможностей, и наоборот. Чем явнее проявляется деформация отношений с другими людьми, цинизм и негативизм, тем ниже готовность к риску, появляется стремление к неизменности, стабильности в жизни, простому комфорту и безопасности, и менее интересной и значимой кажется работа, и наоборот. Эмпатичное отношение к переживаниям и проблемам больных повышает готовность медсестер рисковать, их убежденность в том, что на любых ошибках можно учиться, и это хороший способ приобретения опыта, как жизненного и профессионального.

Анализ статистически значимых корреляционных взаимосвязей по группе санитарок позволяет утверждать, что стремление санитарок создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности при общении с онкобольными пациентами, повышает их готовность рисковать, расширять свой опыт и учиться на собственных ошибках, что в свою очередь способствует меньшему эмоциональному истощению и равнодушию, и наоборот. Наличие интереса к состоянию, проблемам и поведению больных повышает их коммуникативную толерантность, терпимость к пациентам и их проблемам, и наоборот. Вместе с тем, способность сопереживать и сочувствовать снижает их жизнестойкость, они становятся неуверенными в своих силах и способностях справиться со стрессом и жизненными сложностями. Умение понять онкологического больного на основе сопереживания, постановки себя на его место, приводит к деперсонализации, т.е. деформации отношений с пациентами и коллегами, повышению негативизма, циничности установок и чувств по отношению к ним.

Следует отметить, что у группы врачей и медсестер есть совпадение во взаимосвязях, которые отличаются направленностью. Так врач, проявляя постоянное внимание и сочувствие к переживаниям и проблемам онкобольных, быстрее становится черствым и циничным по отношению к ним. А у медсестер, наоборот, внимание и сочувствие онкобольному делает их более мягкими в общении и позитивными, менее циничными. Умение понять больного на основе сопереживаний, постановки себя на его место, быстрее приводит врача к изменению отношений с онкобольными, их деформации, чем санитарку.

Полученные результаты позволяют утверждать, что не существует взаимосвязи между коммуникативной толерантностью и психическим выгоранием у медицинского персонала онкологического центра. Коммуникативная толерантность больше взаимосвязана с эмпатией, а с психическим выгоранием больше взаимосвязана эмпатия и жизнестойкость персонала.

Библиографический список.

1. Авхименко, М.М. Некоторые факторы риска труда медика [Текст] // Медицинская помощь. - 2003. - № 2. - С. 112-118.
2. Водопьянова, Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях [Текст] / Н.Е. Водопьянова // Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. - СПб.: Издательство СПб ГУ, 2000. - С. 443-463.

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ТОРГОВЫХ РАБОТНИКОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Самаль Е.В.

к.пс.н., доцент кафедры теории права, управления и психологии
Филиал РГСУ в г. Минске (Беларусь, Минск)

Мыслик А.В.

студент специальности «Психология» Филиал РГСУ в г. Минске (Беларусь, Минск)

В статье поднимается проблема коммуникативной компетентности у торговых работников с разным типом мотивации профессиональной деятельности. Результаты исследования содержат важный вывод о том, что у работников торговли доминирует негативная коммуникативная установка, которая может рассматриваться как проявление профессиональной деформации. При этом негативная коммуникативная установка проявляется в меньшей степени у работников торговли с более высоким уровнем логического мышления, эмоциональной устойчивости, жизнерадостности.

In article the problem of communicative competence at trade workers with different type of motivation of

professional activity rises. Results of research contain an important conclusion that at workers of trade negative communicative installation which can be considered as manifestation of professional deformation dominates. Thus negative communicative installation is shown to a lesser extent at workers of trade with higher level of logical thinking, emotional stability, and cheerfulness.

Ключевые слова

Коммуникативная компетентность, коммуникативная установка, мотивация профессиональной деятельности, работники торговли.

Communicative competence, communicative installation, motivation of professional activity, workers of trade.

Персонал любой организации - это ее главный ресурс, и от того, насколько он «качественный» - зависит успешность всей организации. Успешность организации во многом обуславливается профессионализмом тех людей, кто осуществляет продажи. Деятельность работников торговли связана непосредственно контактами с потребителями. От компетентности продавцов зависит эффективность функционирования организации. Практика свидетельствует, что часто многие работники торговли не обладают необходимым уровнем коммуникативной компетентности. В результате возникает противоречие между высокими требованиями, предъявляемыми к их профессионализму, и недостаточным уровнем развития их компетентности [1]. Достичь высокого уровня коммуникативной компетентности можно, только если в этом есть потребность профессионального самосовершенствования, профессионального развития самого работника, потому что при всех достижениях современных подходов к развитию профессионалов, необходимо внутреннее стремление самого специалиста к достижению компетентности. Компетентность для специалиста - это профессиональное условие, с помощью которого он достигает поставленных перед собой внутренних целей своей профессиональной деятельности, то есть компетентность - это одновременно и средство, и условие, с помощью которых человек и реализует и оценивает себя как специалист [2]. Следовательно, коммуникативная компетентность расширяет качества работников торговли как субъектов своего развития. Превращение человека в субъекта, заинтересованного в самосовершенствовании, обуславливает его становление как профессионала, способного к построению своей деятельности, ее изменению и развитию. Таким образом, профессиональное развитие неотделимо от личностного - в основе того и другого лежит принцип саморазвития.

Целью нашего исследования явилось выявление особенностей коммуникативной компетентности работников торговли с разным типом мотивации профессиональной деятельности. Выборку исследования составили работники государственных предприятий торговли Речицкого района Гомельской области (продавцы, менеджеры, администраторы торгового зала, заведующие секциями магазина) в возрасте от 19 до 57 лет, из них 68 женщин и 4 мужчины. В ходе эмпирического исследования коммуникативной компетентности работников торговли с разным типом мотивации профессиональной деятельности установлено следующее. У работников торговли преобладают такие компоненты коммуникативной социальной компетентности как «чувствительность» и «общительность». В средней степени для работников торговли характерны такие показатели коммуникативной социальной компетентности как «самоконтроль», «эмоциональная устойчивость» и «логичное мышление». В меньшей степени для испытуемых нашей выборки характерны «жизнерадостность» и «независимое поведение».

Сравнительный анализ коммуникативной социальной компетентности работников торговли с разным типом профессиональной мотивации показал, что работники сферы торговли с внешней положительной мотивацией труда отличаются более высоким уровнем социальной желательности по сравнению с сотрудниками, у которых доминирует внешняя отрицательная мотивация профессиональной деятельности. Работники торговли с внешней положительной профессиональной мотивацией отличаются более высоким уровнем чувствительности по сравнению с сотрудниками, у которых доминирует внутренняя мотивация. Работники сферы торговли с внутренней мотивацией профессиональной деятельности отличаются более высоким уровнем логического мышления, по сравнению с работниками с внутренней мотивацией. Большинство работников торговой сферы отличаются негативной коммуникативной установкой, которая может проявляться в завуалированной жестокости, брюзжании, негативизме, преобладании негативного коммуникативного опыта. Торговые работники с внутренней мотивацией профессиональной деятельности отличаются более высоким уровнем завуалированной жестокости, по сравнению с работниками, у которых преобладает внешняя положительная мотивация. Работники торговли, ориентированные на оценку своей профессиональной деятельности со стороны руководства и коллег, отличаются более низким уровнем

завуалированной жестокости, по сравнению с сотрудниками, ориентированными на материальную заинтересованность и карьеру.

В ходе исследования у работников торговли (вся выборка) установлена отрицательная корреляционная взаимосвязь возраста, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации. С возрастом уменьшается ориентация на карьерный рост и престижность профессии, также уменьшается ориентация сотрудников на внешнюю, отрицательную или положительную, оценку их труда. Испытуемые с высоким уровнем самоконтроля характеризуются доминированием внешней отрицательной мотивации труда. Также в ходе исследования установлено, что у работников торговли с разным типом профессиональной мотивации существуют специфические взаимосвязи показателей коммуникативной социальной компетентности негативной коммуникативной установки.

По выборке работников торговли с внутренней мотивацией профессиональной деятельности установлены отрицательные взаимосвязи логического мышления с такими показателями негативной коммуникативной установки, как завуалированная жестокость, обоснованный негативизм, брюзжание, негативный личный опыт общения. Негативная коммуникативная установка у них проявляется в меньшей степени при развитой способности управлять своим поведением. Склонность к асоциальному поведению выше у работников торговли, отличающихся брюзжанием и негативной коммуникативной установкой. Иными словами, работники торговли, отличающиеся внутренней мотивацией труда, при высоких показателях логического мышления, эмоциональной устойчивости и при низкой склонности к асоциальному поведению отличаются более позитивной коммуникативной установкой. У работников торговли с внешней положительной мотивацией профессиональной деятельности установлена отрицательная корреляционная взаимосвязь жизнерадостности и обоснованного негативизма, эмоциональной устойчивости и обоснованного негативизма. У жизнерадостных сотрудников с внешней положительной мотивацией меньше проявляется брюзжание, недовольство другими. Иными словами, у работников торговли данной группы жизнерадостность является тем проявлением коммуникативной социальной компетентности, которая препятствует развитию негативной коммуникативной установки.

У работников торговли с внешней отрицательной мотивацией с возрастом уменьшается проявление открытой жестокости и негативной коммуникативной установки. Чем выше у работников торговой сферы уровень логического мышления, тем меньше проявление у них открытой жестокости и негативной коммуникативной установки. Чем выше уровень эмоциональности, тем также меньше проявление завуалированной жестокости по отношению к людям. Склонность к асоциальному поведению больше характерна для работников торговли с проявлением завуалированной жестокости, брюзжания и негативной коммуникативной установки. Этот результат проявился также по группе сотрудников с внутренней мотивацией труда и отчетливо свидетельствует о том, что негативизм в отношении других людей, недовольство другими людьми и скрытая враждебность характерна для сотрудников, строго не придерживающихся общепринятых норм поведения. Этот результат проявился также по группе сотрудников с внутренней мотивацией труда и отчетливо свидетельствует о том, что негативизм в отношении других людей, недовольство другими людьми и скрытая враждебность характерна для сотрудников, строго не придерживающихся общепринятых норм поведения.

Таким образом, результаты нашего исследования доказали, что работники торговли с разным типом мотивации профессиональной деятельности отличаются особенностями коммуникативной компетентности. Полученные данные указывают на направления психологического сопровождения профессиональной деятельности работников торговой сферы: создавать условия для развития внутренней мотивации труда. Профилактика негативной коммуникативной установки должна включать мероприятия, направленные на развитие коммуникативной компетентности.

Библиографический список.

1. Бусыгина, И. С. Модель профессиональной успешности менеджеров по продажам [Текст] / И.С. Бусыгина, А.В. Корниенко // Вестник ЮУрГУ. - Серия: Психология. - 2014. - №1. - С.28-33.
2. Колмогорова, Н. С. Коммуникативная компетентность как условие и следствие становления направленности личности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Н.С. Колмогорова. - Барнаул, 2004. - 24 с.

МЕТАКОГНИТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ НАДСИТУАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ И КРЕАТИВНОСТЬ

Серафимович И.В.

к.пс.н., доцент кафедры гуманитарных дисциплин
Ярославский филиал МЭСИ (Россия, Ярославль)

В статье автором анализируется роль профессионального мышления для реализации креативной компетентности в деятельности. Рассматривается проблема взаимосвязи метакогнитивной направленности надситуативного мышления в профессиях социономического типа.

The author analyzes the role of professional thinking in the realization of creative competence in an activity. The article considers the problem of interaction of metacognitive orientation of non-contextual thinking in the professions of socioeconomic type.

Ключевые слова

Креативность, креативная компетентность, метакогниции, профессиональное мышление (ситуативное/надситуативное).

Key competences, creative competence, creativity, professional thinking (contextual/non-contextual), metacognitions.

В профессиях социономического типа важную роль для получения результатов деятельности играет интеграция процессов общения и мышления. В исследованиях творческого мышления (У.Р. Guilford, Е.Р. Torrance, М.А. Wollach, N.A. Kogan, Д.Б. Богоявленская, А.Н. Воронин, Л.Я. Дорфман, В.Н. Дружинин, В.И. Панов, Я.А. Пономарев, А.В. Карпов, Т.А. Красило, М.М. Кашапов, А.М. Матюшкин, С. Медник, Т.В. Огородова, В.Д. Шадриков, О.А. Шляпкинова, А.В. Юревич) показана важность креативной составляющей для эффективной деятельности. К критериям креативности, предложенным Е. Торренсом [12] (беглость, гибкость, оригинальность) для оценки креативности в практическом мышлении мы добавили критерий, предложенный В.Н. Дружининым [1] - осмысленность, которая предполагает умение управлять собственными поисками творческих решений (иными словами, носит метакогнитивную направленность). Метакогнитивные способности в свою очередь влияют на успешность выполняемой деятельности (J.H. Flavell, R.Y. Sternberg, В.В. Знаков, А.В. Карпов, М.М. Кашапов, В.Я. Ляудис, Ю.В. Пошехонова, А.О. Прохоров, Е.А. Сергиенко, И.М. Скитяева, М.А. Холодная). В работах М.М. Кашапова и его последователей (Т.Г. Киселевой, Е.В. Коточиговой, Т.В. Огородовой, Ю.В. Пошехоновой, О.А. Шляпкиновой) установлено, что на переход от ситуативного к надситуативному уровню мышления, а значит на появление признаков метакогнитивности, влияют метакогнитивная активность направленностью на саморазвитие, творчество, креативность, прогнозирование.

Цель исследования: анализ особенностей взаимосвязи метакогнитивной направленности надситуативного мышления и креативности в профессиях социономического типа при влиянии двух средовых факторов: профессиональной среды и характера трудовой деятельности (классификация видов профессиональной деятельности Е.А. Климова [4]). *Методы:* 1. «Опросник на определение доминирующего уровня проблемности при решении педагогических проблемных ситуаций» (Ю.Н. Дубровина, М.М. Кашапов). 2. «Метод ретроспективного описания и прогностического самоанализа испытуемым проблемной ситуации» (М.М. Кашапов, И.В. Серафимович). 3. Методики диагностики невербальной креативности (Е. Торренс, А.Н. Воронин) и вербальной креативности (С. Медник, А.Н. Воронин).

В первом направлении исследования основанием для классификации стала разная целевая направленность: преобразующая направленность - педагоги и изыскательская направленность - менеджеры-управленцы, выборка 120 человек. Было выявлено, что креативная составляющая среди профессий социономического типа, у представителей изыскательской направленности - менеджеров-управленцев значимо выше по сравнению с преобразующей направленностью - педагогами (t-Стьюдента по невербальной оригинальности = 5,722, $p \leq 0,01$), вербальной оригинальности (t = 12,472, $p \leq 0,01$), невербальной уникальности (t = 2,212, $p \leq 0,05$), вербальной продуктивности (t = 2,408, $p \leq 0,05$). Ссылаясь на данные зарубежных исследователей - J.M. George, J. Zhou, F. Rasulzada, I. Dackert [11], которые выделили средовые параметры организации, оказывающие позитивное воздействие на креативный потенциал (чувство значимости и ценность для организации вклада сотрудника, справедливое стимулирование) мы можем предположить, что более высокие значения креативности у менеджеров связаны с тем, что руководящая должность стимулирует их создавать

условия для творчества в собственной организации, что повышает их личную креативность, т.е. изыскательная направленность профессии способствует в том числе и креативному поиску.

Уровень надситуативного мышления у менеджеров-управленцев значимо выше по сравнению с педагогами (t -Стьюдента по надситуативности в целом = 4,023, $p \leq 0,01$) и ее качествам: обоснованность ($t = 3,428$, $p \leq 0,01$) и адекватность ($t = 4,459$, $p \leq 0,01$). Восприятие проблемной ситуации как творческой задачи, как инструмента для реализации не только личных, но и профессиональных целей организации, способность «выйти за пределы» конкретной ситуации, увидеть ее с разных точек зрения, учет возможных последствий для профессиональной деятельности, нахождение конструктивных выходов из создавшейся ситуации - эти параметры надситуативного мышления выше у менеджеров (по сравнению с педагогами). Наши данные согласуются с современными данными И.С. Якиманской [9], изучавшей застенчивость педагогов и выявившей, что у современных педагогов высокий уровень нейротизма, эмоциональной нестабильности, высокий уровень мотивации избегания неудач, осторожности, подозрительности, низкая уверенность в себе.

Во втором направлении исследования основанием для классификации стал разный характер труда: исполнительские (связаны с выполнением поставленных задач, работой по заданному образцу, соблюдением имеющихся правил и нормативов, следованием инструкциям, стереотипным подходом к решению проблем: продавец, оператор, военнослужащий) и творческие (связаны с анализом, исследованием, испытанием, конструированием, проектированием, разработкой новых образцов, принятием нестандартных решений: дизайнер-визажист, фотограф, парикмахер, социальный работник). Выборка 60 человек. Между выборками имеются эмпирически наблюдаемые отличия в ситуативности-надситуативности решений, соотношение ситуативности/надситуативности у исполнительских профессий 50%/40%, творческих профессий 72%/28% и хотя достоверные отличия по t -критерию не обнаружены, то в целом доля ситуативных решений выше у представителей творческих профессий. Что означает, что представители творческих профессий при решении проблемных профессиональных ситуаций направлены на поиск внешних (а не внутренних) средств для разрешения ситуации, с трудом способны встать на позицию другого и преодолеть негативные эмоции, не представлена активная и преобразующая позиция. Установлено, что креативность отрицательно связана с глубиной анализа осознанностью ($r=0,261$, $p \leq 0,05$), и оперативностью ($r=0,261$, $p \leq 0,05$), т.е. чем выше оперативности (скорость решения) и чем глубже попытки выяснить причины возникновения проблемной ситуации, проанализировать свои действия и партнера по общению, тем меньше креативности. Установленные нами закономерности (относительно скорости решения проблемных ситуаций и креативности) согласуются с данными зарубежных исследователей (J.Kwiatkowski, С. Martindale, О. Vartanian), установивших, что креативные люди медленнее выполняют (по сравнению с некреативными) сложные задания, требующие расфокусирования внимания, но быстрее, выполняют простые задания, требующие фокусирования внимания [13].

Полученные нами результаты (относительно глубины анализа) могут быть сопоставимы с понятием «метакогнитивной петли» А.В.Карпова [2], при котором высокий уровень развития метакогнитивных процессов, высокая концентрация субъекта на процессе познания или творчества начинают оказывать обратное влияние на мышление, снижать его производительность и результативность.

Библиографический список.

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999. 368 с.
2. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. // Под ред. А.В.Карпова, И.М. Скитяевой. М.: ИП РАН, 2005. 325 с.
3. Кашапов М.М. Когнитивное и метакогнитивное понимание структурно-динамических характеристик профессионального мышления // Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / Под. ред. М.М. Кашапова, Ю.В. Пошехоновой. Ярославль: ЯрГУ, 2012. С.35-121.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. //Ростов-н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
5. Огородова Т.В. К вопросу о творческом мышлении экономистов // Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов/ Под. ред. М.М. Кашапова, Ю.В. Пошехоновой. Ярославль: ЯрГУ, 2012. С. 245-256
6. Пошехонова Ю.В. Педагогическое мышление, креативность и метапознание у педагогов вузов и средних общеобразовательных школ // Креативность как ключевая компетентность педагога. / Под ред. М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой, Т.В. Огородовой. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. С. 140-149.
7. Серафимович И. В. Комплексный подход к формированию и развитию креативной

компетентности педагогов высшей школы: совершенствование творческого профессионального мышления при решении педагогических проблемных ситуаций (контекстное обучение) // Креативность как ключевая компетентность педагога. / Под ред. М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой, Т.В. Огородовой. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. С. 291-327

8. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: «Логос», 1996. 320 с.

9. Якиманская И.С. Застенчивость учителей как источник риска безопасности образовательной среды [Электронный ресурс]. // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. №4. URL: <http://www.online-science.ru/m/products/psihology/gid1315/pg3/> (дата обращения: 20.06.2015).

10. Flavell J.H. Cognitive monitoring // Children's oral communication skills. Academic Press. 1981. pp. 35-60.

11. George J.M., Zhou J. Dual tuning in a supportive context: joint contributions of positive mood, negative mood and supervisory behaviors to employee creativity. Academy of Management Journal. 2007. Vol. 50. №. 3. pp. 605—622.

12. Torrance E.P. Guiding creative talent - Englewood Cliffs, WJ.: Prentice-Hall, 1962. 278 p.

13. Kwiatkowski J., Vartanian O., Martindale C. Creativity and speed of mental processing. Empirical Studies of the Arts, 17, pp. 187-196.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект №15-06-10823а)

УДК 159.9 (05)

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ

Сидорова А.Д.

ст. преп. кафедры педагогики и психологии Филиал САФУ в г. Коряжме (Россия, Коряжма)

В статье представлен краткий обзор проблемы исследования коммуникативной педагогической толерантности.

The article presents a brief overview of the problem the study of communicative teaching tolerance.

Ключевые слова

Коммуникативная педагогическая толерантность, педагогическая толерантность, диалогичность.

Communicative teaching tolerance, teaching tolerance, dialogue.

Глобализация современного мира ставит перед обществом новые требования. Государственный образовательный заказ направлен на формирование всесторонне развитой личности учащегося. Перед современной школой ставится ряд задач - одна из них предусматривает формирование толерантности всех участников образовательного процесса. В отечественной и зарубежной литературе толерантность определяется в двух направлениях: теоретическом и прикладном. Среди теоретических выделяют философское, культурологическое, социологическое направление; прикладные- педагогические разработки технологически- методического характера. Понятие «толерантность» используется в различных отраслях науки. Анализируя литературные источники важно отметить, что толерантность не имеет однозначной трактовки, оно многозначно и многомерно. В психологии понятие толерантность рассматривается с нескольких точек зрения. В современной психологии развиваются несколько подходов к определению проблемы психологии толерантности:

- в экзистенциально-гуманистическом подходе толерантность не является механическим результатом действия, каких-либо «факторов» (внутренних или внешних) как таковых; подлинная толерантность- это проявление сознательного, осмысленного и ответственного выбора человека, его собственной позиции и активности по построению определенных отношений (К.Роджерс, Э.Фромм, М.Рокич, М.Хоркхаймер, Л.И.Рюмина);

- многоаспектность и многокомпонентность, толерантность, как феномен -имеющий несколько «базовых измерений» рассматривается в позиции диверсификационного подхода. При этом толерантность не может быть сведена к отдельному качеству, свойству, характеристике (М. Уолцер, Г. Кристалл, О.Б.Скрябина, С.Л.Братченко);

- исходя из личностного подхода толерантность- «измеряется» с точки зрения ценностных и личностных установок (А.Г.Асмолов, С.л. Братченко, П.Ф.Комогоров);

- диалогический подход в определении толерантности указывает, что толерантность-это

особый способ взаимоотношения и межличностного воздействия, общения с Другим, как межличностный диалог (С.Л.Братченко, П.Ф.Комогоров, О.Б.Скрябина);

- фасилитативный подход раскрывает толерантность, прежде всего в личностной основе, которая не может быть результатом только внешних воздействий, толерантность не столько формируется, сколько развивается при определенных условиях (О.Б. Скрябина, П.Ф.Комогоров, Е.Г.Виноградова, Н.А. Макарова).

Методологической основой изучения педагогической толерантности служат: психологическая теория толерантности (Г.У.Солдатова, А.Г. Асмолов); психология и педагогика сотрудничества (В.А. Краковский, Е.Н.Ильин, Ш.А. Амонашвили и др.); системный анализ педагогической деятельности (Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков, А.В.Карпов и др.).

Проблема изучения педагогической толерантности в психологии остро возникла давно. В работах Л.Н. Толстого, Ш. А. Амонашвили разработаны и указаны принципы психологии и педагогик ненасилия, сотрудничества, диалогового общения.

В отечественной и зарубежной психологии толерантность рассматривается, прежде всего, как способность индивида без возражений и противодействий воспринимать отличающиеся от его собственных мнения, образ жизни, характер поведения и какие-либо иные особенности других индивидов, иными словами, это- доминанта отказа от агрессии. В работах ряда ученых толерантность рассматривается как терпимое отношение каждого человека к Другому.

Анализируя коммуникативную педагогическую толерантность, как профессиональное качество личности педагога необходимо уточнить следующие понятия и структуру:

- под педагогической толерантностью понимают владение умениями и навыками толерантного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. При этом педагогическая толерантность является социальной категорией и проявляется в установке на принятие другого человека, на эмпатичное понимание, на открытое и доверительное общение;

- коммуникативная педагогическая толерантность- качество личности педагога, как основа социальная, формирующаяся в процессе социализации;

- коммуникативная компетенция педагога - это необходимость знаний норм и правил общения, владение технологиями успешного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса;

- коммуникативная толерантность- это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков в данном случае участников образовательного процесса;

- коммуникативное качество личности учителя проявляется во всех видах деятельности учителя; развивается и изменяется в ходе профессиональной деятельности и окружающей среды; направлено на активное и плодотворное сотрудничество; достижение конечной цели - формирование толерантного мышления участников образовательного процесса.

Исходя из анализа психолого-педагогических источников, мы определили, что коммуникативное качество личности учителя является основой педагогической толерантности. Оно направлено на активное, действенное общение со всеми участниками образовательного процесса, проявляется во всех видах деятельности учителя и направленно на формирование и развитие всесторонней толерантной личности учащегося, самосовершенствованию личности учителя и окружающей среды. Проблема педагогической толерантности рассмотрена в русле изучения толерантности личности учителя и учащегося (О.Б.Скрябина, Е.Г. Виноградова), рассмотрение педагогической толерантности с точки зрения коммуникативности и социокультурной толерантности (Д.В.Зиновьев, П.Ф.Комогоров). Исследования в области педагогической толерантности указывают на то, что нет однозначного определения педагогической толерантности, не рассматривается вопрос измерения педагогической толерантности, не существует механизмов развития и воспитания качеств личности учителя направленных на толерантность в общении со всеми участниками образовательного процесса. В работах современных авторов были исследованы вопросы, связанные с изучением толерантности будущих педагогов (Н.Я. Макарова, 2003г.), с формированием толерантности старшеклассников (О.Б.Скрябина, 2000г.), с формированием межличностных отношений студентов высших профессиональных учреждений (П.Ф. Комогоров), с содержанием педагогической толерантности как профессионально важного качества учителя (О.Б. Нурлигаянова, 2006г.) и др. однако тема изучения специфики педагогической толерантности не нашла отражения в современной науке. Психология не дает ответа на многие вопросы, связанные с педагогической толерантностью. Нет точного определения, что такое педагогическая толерантность, к какой категории в психологии толерантность отнести, нет методик изучающих педагогическую

толерантность. Это, по нашему мнению, говорит о необходимости детального изучения толерантности как профессионального коммуникативного качества современного педагога.

Таким образом, рассматривая толерантность в психологии и педагогике, наиболее остро обозначается проблема исследования толерантности как качества личности педагога. Отсутствие адекватных методических средств изучения коммуникативной педагогической толерантности и необходимость уточнения развития педагогической толерантности, ее роли в процессе профессиональной деятельности педагога дает нам право указывать на необходимость разработки надежного диагностического инструментария исследования коммуникативной педагогической толерантности. Необходимость исследования специфики коммуникативной педагогической толерантности определяется вопросами теоретического и практического плана. Проблема состоит в отсутствии реальных условий и механизмов реализации, развития, диагностики толерантности, ее гуманистической сущности.

УДК 159.9

РОЛЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Соколовская О.К.

к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогики ВолГУ (Россия, Вологда)

В статье обозначена значимая роль научно-исследовательской деятельности студента в формировании профессиональной компетентности в контексте новых требований к результатам освоения основных образовательных программ ФГОС ВПО. Представлены результаты эмпирического исследования связи активности в научно-исследовательской деятельности с личностными особенностями студентов-психологов, описаны личностные особенности студентов, демонстрирующих высокую продуктивность исследовательской деятельности.

The article indicated by a significant role of scientific and research activity of students in the formation of professional competence in the context of new requirements for the results of development of basic educational programs of the GEF VPO. The results of empirical study of the relationship of activity in research and development with the personal characteristics of psychology students, describes personal characteristics of students demonstrating high productivity of research.

Ключевые слова

Научно-исследовательская деятельность, компетентностный подход, исследовательская компетенция, студенты-психологи, качества личности, коммуникабельность, практичность.

Research activities, competence approach, research competence, psychology students, personality traits, interpersonal skills, practicality.

В современном обществе от профессионала требуется не только обладание соответствующей информацией по выбранной специальности, но и умение ориентироваться в информационном пространстве, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, быть мобильным, иметь навыки «межперсональной» работы. Переход высшего образования в России на многоуровневую систему подготовки, а также рост требований со стороны работодателей к выпускникам профессиональных учебных заведений предполагают необходимость изменений в содержании подготовки студентов высших учебных заведений [2; 3]. К числу приоритетных задач научной деятельности, решаемых на базе единства учебного и научного процессов, относится организация и развитие научно-исследовательской деятельности студентов (НИДС). Профессиональная деятельность будущего психолога непосредственно связана с наличием исследовательской компетенции, что отражено в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ ФГОС ВПО [1]. Цель исследования - изучение связи продуктивности научно-исследовательской деятельности студентов-психологов с их личностными особенностями. Объект исследования - активность в научно-исследовательской деятельности студентов-психологов. Предмет исследования - характер связи продуктивности научно-исследовательской деятельности студентов-психологов с их личностными особенностями. На разных этапах работы применялись следующие методы: 1) теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, материалов научно-практических конференций; 2) эмпирические: пятифакторный опросник личности (5PFQ в адаптации А.Б. Хромова), авторская анкета, направленная на выявление уровня продуктивности НИДС, 3) методы статистической обработки эмпирических данных (ранговый коэффициент корреляции Спирмена). В исследовании принимали участие студенты-

бакалавры 3 и 4 курса факультета социальной работы, педагогики и психологии Педагогического института Вологодского государственного университета в количестве 63 человек. Перейдем обсуждению результатов исследования. Одной из задач нашего исследования было выявление личностных особенностей студентов-психологов. Для большинства студентов-психологов характерны следующие личностные особенности: экстраверсия, привязанность, самоконтроль, экспрессивность, эмоциональная устойчивость.

Далее перейдем к рассмотрению научно-исследовательской деятельности студентов-психологов. На основании теоретического анализа были выделены следующие критерии активности НИДС: участие в научных конференциях различного уровня, количество публикаций, награды в научных мероприятиях. Обработка объективных показателей активности НИДС происходила на основе Положения ВоГУ о стипендиальном обеспечении обучающихся по очной форме за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета и иных мерах социальной поддержки от 25.12.2014. В положении представлена балльная оценка различных научных достижений студентов вуза: публикаций, докладов на конференциях международного, всероссийского, регионального и вузовского уровней, наград в научных мероприятиях (дипломы 1, 2, 3 степени, грамоты). Средний показатель НИДС в исследуемой выборке равен 14,77 баллам. Наивысший балл равен 176. Это позволяет нам говорить о том, что большинство студентов принимает участие в конференциях лишь на вузовском уровне. Региональный, всероссийский уровень мероприятий для освещения результатов исследований выбирает небольшое количество студентов-психологов.

Проанализируем связь объективного показателя научно-исследовательской деятельности с личностными особенностями студентов-психологов. У студентов-психологов обнаружена значимая связь между показателем НИДС и личностными особенностями: общительностью ($r_s = 0,264^*$), пониманием ($r_s = 0,339^{**}$) и сенситивностью ($r_s = 0,266^*$), а также практичностью ($r_s = 0,324^{**}$), обособленностью ($r_s = 0,303^*$) и консерватизмом ($r_s = 0,432^{**}$). Высокие показатели НИДС демонстрируют студенты самостоятельные, независимые, умеющие управлять своими эмоциями, практичные, настойчивые в достижении цели. Можем предположить, что данные качества обеспечивают планомерную реализацию исследовательской работы от идеи до интерпретации полученных результатов.

Коммуникабельность, умение выстраивать продуктивный контакт с окружающими, способность реагировать на ситуацию, эмоции и поступки других людей, проявление интереса к различным аспектам действительности, позволяют студентам не только реализовать исследовательскую работу, но и грамотно презентовать результаты своей научной деятельности, например, при участии в конференциях, круглых столах и т.д. Таким образом, высокую активность в научно-исследовательской деятельности демонстрируют студенты-психологи, которые с одной стороны обладают практичностью, настойчивостью и самостоятельностью, с другой - умением выстраивать продуктивные отношения с окружающими людьми.

Полученные результаты могут быть использованы для повышения эффективности организации системы НИДС на уровне факультета, вуза; при создании условий для развития у студентов личностных и профессиональных качеств, необходимых для успешного осуществления научной и профессиональной деятельности; в рамках консультативной помощи студентам и преподавателям.

Библиографический список.

1. Ракитина О.В. Релевантность объективных критериев научно-исследовательской компетентности обучающихся в педвузе: психолого-педагогические аспекты / О.В.Ракитина // Ярославский педагогический вестник. - 2011. - №4. - С.253-259.
2. Соколовская О.К. Становление профессиональной позиции студента-психолога в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2010. -18 с.
3. Фокина И.В. Ситуации свободного выбора в процессе профессионального обучения // Перспективы науки и образования: сетевой научно-практический журнал. - 2013. - № 5. - С 170 - 172. - [Электронный ресурс]. URL:<http://pnojurnal.wordpress.com/archive/>

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ
УЧАЩИХСЯ С РАЗНЫМИ
ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ**

Сольнин Н.Э.

к.пс.н., ст. преп. кафедры педагогической психологии ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Ледовская Т.В.

к.пс.н., доцент кафедры педагогической психологии ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье представлены результаты изучения особенностей психологической структуры этнической толерантности обучающихся юношеского возраста на разных уровнях образования, проведен сравнительный анализ психологической структуры этнической толерантности у юношей и девушек, проанализирована психологическая структура этнической толерантности обучающихся с разным уровнем ее развития.

The article presents the results of studying the specifics of the psychological structure of ethnic tolerance and the students-youth age at different levels of education, comparative analysis of the psychological structure of ethnic tolerance among young men and women, analysed the psychological structure of ethnic tolerance of students with different levels of development.

Ключевые слова

Индивидуально-типологические особенности, толерантность, этническая толерантность, психологическая структура этнической толерантности.

Tolerance, ethnic tolerance, psychological structure of ethnic tolerance.

Исследование психологической структуры этнической толерантности (далее ПСЭТ) проводилось в трех группах, обучающихся в образовательных учреждениях разных уровней образования: среднее общее (школа), среднее профессиональное (колледж), высшее профессиональное (университет).

Результаты исследования показывают, что интегральный показатель этнической толерантности у школьников - 3,13 (выше среднего) выше, чем у студентов колледжа - 2,86 (средний) и студентов университета - 2,95 (средний). Для статистической оценки значимости различий анализируемых показателей использовался непараметрический критерий U Манна-Уитни (таблица 1). Сравнительный анализ выборочных средних в выборках *школа - университет* показывает значимые различия в уровне развития 7 компонентов ПСЭТ. Сравнительный анализ компонентного состава и структурных показателей развития ПСЭТ в выборках позволяет говорить о неравномерности формирования психологической структуры толерантности в юношеском возрасте. Сравнительный анализ выборочных средних в выборках *колледж - университет* показывает значимые различия в уровне развития 1 компонента ПСЭТ. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что компоненты психологической структуры этнической толерантности в начале юношеского возраста (16 лет) уже имеют достаточно высокий уровень развития (выше среднего), при этом процесс развития компонентов ПСЭТ не останавливается.

Таблица 1.

Значимость различий уровней развития компонентов психологической структуры этнической толерантности обучающихся на разных уровнях образования

| | Школа - университет | | Школа - колледж | | Колледж-университет | |
|----|---------------------|--------------|-----------------|--------------|---------------------|--------------|
| | U | Ур. знач. | U | Ур. знач. | U | Ур. знач. |
| Эм | 5629 | 0,003 | 2506 | 0,041 | 5528 | 0,407 |
| А | 5413 | 0,001 | 2085 | 0,001 | 5799 | 0,789 |
| Вр | 4878,5 | 0,001 | 1688,5 | 0,001 | 5526 | 0,404 |
| Я | 5156,5 | 0,001 | 2805 | 0,321 | 4465 | 0,003 |
| Ас | 5651,5 | 0,004 | 2508 | 0,042 | 5600,5 | 0,499 |
| Гс | 6930,5 | 0,547 | 2988,5 | 0,726 | 5819,5 | 0,822 |
| Эи | 6026,5 | 0,026 | 2540 | 0,055 | 5810,5 | 0,88 |

| | | | | | | |
|----|---------------------|--------------|-------------|--------------|--------|-------|
| Эс | 6401,5 | 0,12 | 2750 | 0,236 | 5863 | 0,893 |
| К | 5438 | 0,001 | 2282 | 0,005 | 5859 | 0,886 |
| С | 6377,5 | 0,11 | 2891 | 0,49 | 5553 | 0,439 |
| У | 6721,5 | 0,328 | 2993 | 0,738 | 5605,5 | 0,506 |
| | п значимых различий | 7 | | 5 | | 1 |

Примечание. Жирным выделены значимые различия ($p < 0,001$, $p < 0,01$, $p < 0,05$)

Сравнительный анализ выборочных средних в выборках *школа - колледж* показывает значимые различия в уровне развития 5 компонентов ПСЭТ. Результаты однофакторного дисперсионного анализа показали однородность выборки по фактору *возраст*. Это означает, что выявленные различия в уровнях развития компонентов и структурных показателей ПСЭТ не обусловлены возрастными показателями в трех анализируемых группах обучающихся. Учитывая результаты факторного анализа, можно предположить, что причинами значимых различий в уровне развития компонентов ПСЭТ являются: 1) особенности воспитательной работы в образовательных учреждениях; 2) этнический состав участников исследования. В частности, в выборке учащихся школы количество представителей некоренных этнических групп составляет 3%, в выборке студентов университета - 10 %, в выборке студентов колледжа - 21%. Очевидно значительное превышение количества представителей некоренных этнических групп в выборке студентов колледжа (по сравнению с выборками школьников и студентов университета), а, следовательно, и ситуаций межэтнического взаимодействия, является причиной того, что ПСЭТ у этих обучающихся носит более «жесткий» характер, менее оптимальна. Об этом свидетельствует большее количество связей компонентов структуры (64) и высокий индекс когерентности структуры (ИКС = 51).

Таким образом, на этом этапе исследования установлено, что ПСЭТ - достаточно сформированное психологическое интегральное образование в юношеском возрасте. Это образование может изменяться в зависимости от организации учебно-воспитательной работы в учебном заведении и интенсивности межэтнического взаимодействия в учебном процессе.

Наряду со специфическими особенностями ПСЭТ в трех анализируемых выборках получены результаты, которые могут рассматриваться как обобщенные для юношеского возраста характеристики психологической структуры этнической толерантности. 1) В отношении всех анализируемых групп испытуемых установлено, что компоненты ПСЭТ представляют все уровни индивидуальности, что позволяет говорить о том, что этническая толерантность в юношеском возрасте представляет собой интегральное свойство индивидуальности. 2) Во всех выборках с помощью факторного анализа выделен фактор «Агрессивность-враждебность», качества, образующие его представляют «ядро» психологической структуры этнической толерантности в юношеском возрасте. 3) Состав базовых качеств (5 из 11) идентичен во всех трех группах обучающихся.

На следующем этапе исследования проведен сравнительный анализ психологической структуры этнической толерантности у юношей и девушек. Показатели развития индивидуально-психологических качеств юношей и девушек, составляющих психологическую структуру этнической толерантности, представлены на рисунке 3. Состав базовых компонентов ПСЭТ в выборках юношей и девушек отличается только одним компонентом (эмпатия - у юношей). В изучаемых выборках максимальный вес имеет коммуникативная толерантность. В ПСЭТ девушек выделены центральные факторы: *первый фактор* «Агрессивность, враждебность». Его образуют: агрессивность (А), враждебность (Вр), эффективность поведения в конфликте (Эс), коммуникативная толерантность (К), нервно-психическая устойчивость (У). *Второй фактор* «Эмпатия». Его образуют: эмпатия (Эм), агрессивность (А), величина гетеростереотипа (Гс) и эффективность поведения в конфликте (Эс). В ПСЭТ юношей выделены центральные факторы: *Первый фактор* «Агрессивность - враждебность». Его образуют: агрессивность (А), враждебность (Вр), коммуникативная толерантность (К), социальная дистанция (С), гиперидентичность (Эи), эффективность поведения в конфликте (Эс), эмпатия (Эм). *Второй фактор* «Стереотип». Его образуют: автостереотип (Ас), гетеростереотип (Гс), нервно-психическая устойчивость (У). ПСЭТ у юношей носит более «жесткий» характер, менее оптимальна. Об этом свидетельствует высокий индекс когерентности структуры (ИКС = 38), а так же то, что больше, чем у девушек, компонентов ПСЭТ образует центральный фактор.

Наряду со специфическими особенностями ПСЭТ в двух анализируемых выборках выявлены

результаты, которые могут рассматриваться как обобщенные для юношеского возраста характеристики психологической структуры этнической толерантности. Интегральный показатель этнической толерантности у юношей и девушек значимо не различается. Базовые компоненты у девушек и юношей представляют все уровни структуры индивидуальности: индивидуальный (нервно-психическая устойчивость), субъектный (эффективность поведения в конфликте) а так же личностный (коммуникативная толерантность, агрессивность, враждебность, эмпатия).

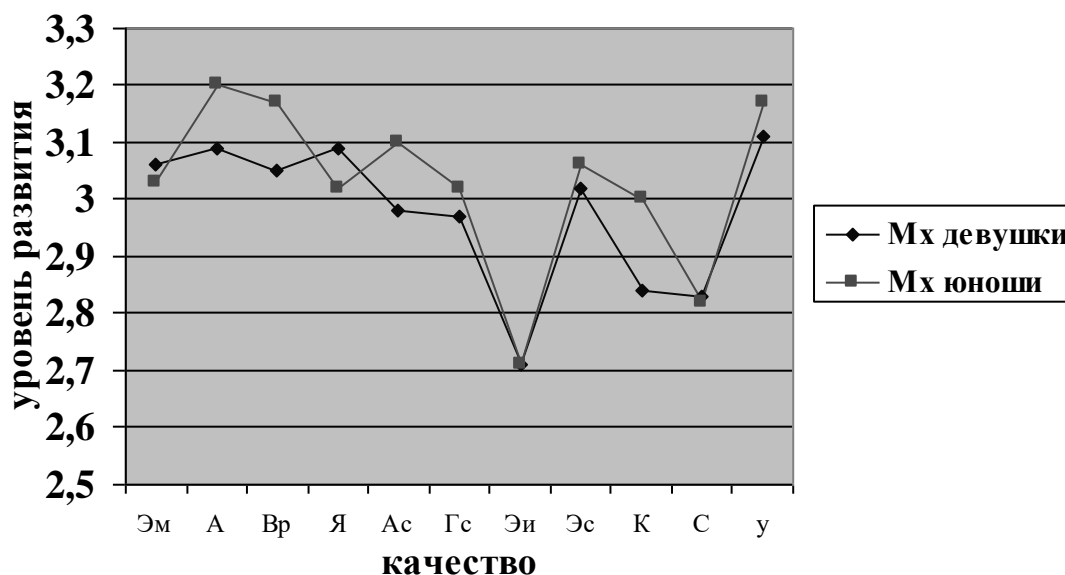


Рисунок 3. Уровень развития компонентов психологической структуры этнической толерантности у девушек и юношей

На следующем этапе исследования выявлялись особенности психологической структуры этнической толерантности в полярных группах обучающихся: с высоким (высоко толерантных) и низким интегральным показателем этнической толерантности (низко толерантных). Установлено, что у обучающихся с высоким и низким уровнем развития этнической толерантности все выделенные в процессе теоретического анализа этнической толерантности индивидуальные качества вошли в ПСЭТ, в структуре представлены все уровни индивидуальности - индивидуальный, субъектный, личностный. Базовые и ведущие качества представляют все уровни структуры индивидуальности: индивидуальный (нервно-психическая устойчивость), субъектный (величина автостереотипа) а так же личностный (коммуникативная толерантность, агрессивность, враждебность, гиперидентичность, социальная дистанция). Показатель экспертной оценки внешних проявлений этнической толерантности значимо взаимосвязан с интегральным показателем этнической толерантности ($p < 0,001$) в обеих выборках. Выявлены особенности психологической структуры этнической толерантности в полярных группах обучающихся; с высоким (высоко толерантных) и низким (низко толерантных) интегральным показателем этнической толерантности: выявлены различия в составе базовых качеств, уровне развития компонентов и структурных показателей ПСЭТ. Проведен индивидуальный анализ результатов обследования студентов с высоким и низким показателями развития этнической толерантности.

УДК 159.9.072

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ С ТИПОМ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ГРУППЕ

Солынин Н.Э.

к.пс.н., ст. преп. кафедры педагогической психологии ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Шейнова Е.А.

магистрант I курса ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье рассматривается проблема взаимосвязи личностных особенностей подростков с типом межличностных отношений в группе. Показана взаимосвязь таких личностных особенностей

подростков как общительность, доминантность, экспрессивность, тревожность, контроль желаний с авторитарным, подавляющим типом межличностных отношений.

In the article the problem of the relationship of personality characteristics of adolescents with type of interpersonal relations in the group. It shows the relationship of personal characteristics such as teenagers sociability, dominance, expressivity, anxiety, control of desires with the authoritarian, the overwhelming type of interpersonal relations.

Ключевые слова

Подростковый возраст, личностные особенности, межличностные отношения.

Adolescence, personal characteristics, interpersonal relationships.

Одним из самых сложных периодов в онтогенезе человека является подростковый возраст. В этот период происходит коренная перестройка ранее сложившихся психологических структур, возникают новообразования, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок.

Цель исследования: выявить взаимосвязь личностных особенностей у учащихся подросткового возраста с типом межличностных отношений в группе. Гипотеза: существует взаимосвязь личностных особенностей подростков с типом межличностных отношений в группе. Прослеживается взаимосвязь таких личностных особенностей подростков как общительность, доминантность, экспрессивность, тревожность, контроль желаний с авторитарным, подавляющим типом межличностных отношений.

В качестве эмпирического использовался психодиагностический метод: методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири) для определения преобладающего типа межличностных отношений; опросник самоотношения (В.В. Столин) для изучения компонентов самоотношения подростков; личностный опросник для старшеклассников (Р. Кеттелл) для изучения индивидуально-психологических характеристик участников исследования.

В исследовании принимали участие 62 учащихся подросткового возраста.

В теоретическом плане были проанализированы следующие аспекты: психолого-педагогическая характеристика подросткового возраста, движущие силы и условия развития личности, роль подросткового возраста в становлении личности, личностные особенности подростков, влияние межличностных отношений подростков со сверстниками на их социальное развитие.

На эмпирическом этапе исследования установлено, что уровень развития личностных факторов всех обучающихся - высокий. Затем изучался тот комплекс факторов отношения к себе, который сформировался в подростковом возрасте. Подростков в группе характеризует следующее: склонность высоко оценивать ряд своих качеств, признавать их уникальность; позитивная самооценка; интерес к собственным мыслям и чувствам; уверенность в своей интересности для других; общительность; эмоциональная открытость; легкость установления деловых и личностных контактов; склонность принимать не все свои достоинства и критиковать не все свои недостатки.

На следующем этапе исследования определялся тип межличностных взаимоотношений в группе подростков. Установлено, что в исследуемом коллективе преобладающими типами отношений являются:

1) Дружелюбный тип отношений. Коллектив ориентирован на принятие и социальное одобрение, стремится удовлетворить требования всех, "быть хорошим" для всех без учета ситуации, стремится к целям микрогрупп, имеет развитые механизмы вытеснения и подавления, эмоционально лабильный.

2) Альтруистический тип отношений. Коллектив гиперответственный, всегда приносит в жертву свои интересы, стремится помочь и сострадать всем, навязчивый в своей помощи и слишком активный по отношению к окружающим, принимает на себя ответственность за других.

Таким образом, в результате изучения уровня развития структурных компонентов личности, комплекса факторов отношения к себе, типов МЛЮ взаимоотношений в группе подростков были выявлены такие признаки как: 1) склонность к добродушию, легкости в общении, эмоциональному выражению; готовность к сотрудничеству, доброжелательность; 2) раскрытие особенности отношения к своему "Я" в зависимости от степени адаптированности в ситуации; восприятие самим себя принятым окружающими людьми; склонность воспринимать все стороны своего «Я»; 3) ориентация на принятие и социальное одобрение, стремление удовлетворить требования всех, "быть хорошим" для всех без учета ситуации, стремление к целям микрогрупп, эмоциональная лабильность.

В результате статистической обработки результатов получена 21 значимая взаимосвязь.

Наиболее сильные взаимосвязи присутствуют между: 1) тревожностью и подчиняющим типом. Желание быть как все распространяется на одежду, стиль поведения. Индивидуальность утверждается через единообразие; 2) напряженностью и самоуважением. Через самовоспитание и самообразование подросток расширяет возможности своего развития, направление на приобретение новых качеств; 3) экспрессивностью и самоотношением. Специфические подростковые поведенческие реакции на воздействие окружающей среды; 4) доминантности и самоотношения. Чем выше удовлетворение в собственной потребности, тем выше активность субъекта в адрес своего «Я».

Таким образом, такие черты, как «уравновешенность», «смелость», «самостоятельность», «контроль желаний», взаимосвязаны с такими типами, как авторитарный, подавляющий, подчиняемый, эгоистический.

Можно дать характеристику типам межличностных отношений, присущих подростковому возрасту:

1) Подростки с подавляющим типом (агрессивным) обладают сильным типом личности, они деспотичны, общительны, во всем стремятся, полагаться на свое мнение, и поэтому не умеют принимать советы от других. Подростки ориентированы на активные и самостоятельные действия, для достижения собственных интересов. Для достижения поставленных целей они склонны использовать жестокие пути решения проблемы, но чаще прибегают к использованию своего авторитета и давления.

2) Подростки с подчиняемым типом отношения слабовольны, пассивны, всегда винят и осуждают себя, тревожны, стремятся найти опору в человеке, который сильнее их. Используя, стиль приспособления подростки не склонны отстаивать свою точку зрения. Они приносят в жертву свои интересы в пользу другого человека, уступая ему. В случае использования стиля компромисса подростки также готовы уступить в своих интересах.

3) Подростки с авторитарным типом отношений обладают высокой активностью, выраженной мотивацией достижения, тенденцией к доминированию, повышенным уровнем притязаний, быстротой в принятии решений, ориентацией в основном на собственное мнение, что свидетельствует о некотором доминировании и требовательности к себе и своей точке зрения.

4) У подростков с эгоистическим типом отмечаются интерес только к себе, своим удобствам и собственной выгоде. Они обычно не чутки, не отзывчивы. Характерен выраженный субъективизм взглядов на жизнь.

Таким образом, удалось выявить взаимосвязь личностных особенностей у учащихся подросткового возраста с типом межличностных отношений в группе. Подростки, независимо от типа межличностных отношений, имеют предрасположенность к различному поведению, реагированию на ситуации. Различия заключаются лишь в личностных особенностях и степени их выраженности.

Итак, прослеживается взаимосвязь таких личностных особенностей подростков как общительность, доминантность, экспрессивность, тревожность, контроль желаний с авторитарным, подавляющим типом межличностных отношений. Таким образом, была установлена взаимосвязь личностных особенностей подростков с типом межличностных отношений в группе.

УДК 316.6

УЧЕТ СПЕЦИФИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОФИЦЕРСКИХ КАДРОВ

Сутович Е.И.

к.пс.н., профессор кафедры идеологической работы ИПС РБ (Беларусь, Минск)

В представленных материалах освещены теоретические и практические вопросы формирования коммуникативной компетентности офицерских кадров. Излагаются требования, предъявляемые к уровню коммуникативной компетентности офицеров, а также специфика профессионального общения рассматриваемой категории специалистов.

The article deals with theoretical and practical issues of forming officers' communicative competence. The officers' communicative competence level requirements and their professional communication specifics are considered.

Ключевые слова

Коммуникативная компетентность, формирование коммуникативной компетентности, офицеры, профессиональное общение.

В условиях развития современного общества, разнообразные процессы коммуникации, межличностного взаимодействия привлекают все больше внимания представителей различных областей научного знания. В многочисленных исследованиях, посвященных проблеме организации коммуникационных процессов, акценты сделаны на социально-психологических характеристиках общения, этических принципах, интерпретации коммуникативных актов, особенностях в использовании вербальных и невербальных средств общения и т.д. В качестве детерминанты успешности процесса межличностного взаимодействия выделяется коммуникативная компетентность партнеров.

Анализ публикаций последнего десятилетия, по проблеме формирования коммуникативной компетентности, свидетельствует о том, что существенное значение в изучении указанного феномена имеет его рассмотрение в аспекте специфики профессиональной деятельности специалиста. В рамках различных школ и направлений подробно рассматриваются множественные аспекты коммуникативной компетентности педагогов (С.М. Рогожникова, 2002; И.В. Макаровская, 2003; О.В. Ванновская, 2003; Л. Х-Д. Лайпанова, 2006; Е.А. Тутова, 2008), менеджеров негосударственных предприятий (О.Н. Тодорова, 2006; В.Н. Кустов, 2007), государственных служащих (С.А. Юсупов, 2002; О.В. Погорелова, 2005), будущих специалистов по социальной работе (Ю.П. Расторгуева, 2007), врачей (А.И. Кипиани, 2006; Л.Н. Васильева, 2010) и т.д. В указанных исследованиях сделан акцент на значимости формирования у современного специалиста лидерских качеств, а также подготовке в области управления персоналом.

Значительный интерес исследователей направлен на изучение формирования, совершенствования коммуникативной компетентности офицерских кадров, в частности: будущих «офицеров-финансистов» (А.И. Емелин, 1999), участковых уполномоченных милиции (С.Е. Кораблев, 2003), специалистов социально-культурной деятельности в Вооруженных Силах (А.В. Немушкин, 2004), сотрудников органов внутренних дел в сфере международного сотрудничества (М.В. Авдеева, 2007), сотрудников криминальной милиции (Н.В. Потлачук, 2008), сотрудников государственных органов системы обеспечения национальной безопасности (В.П. Вишневская, Е.И. Сутович, 2012, 2014) и т.д. В указанных работах отмечается специфика подготовки специалистов силовых министерств и ведомств, определяемая служебной деятельностью офицеров, особенностями процесса их подготовки в учебных заведениях.

Существенное значение в изучении процесса формирования коммуникативной компетентности специалистов (в том числе офицерских кадров) имеет рассмотрение такого понятия как профессиональное общение. В рамках анализа современных взглядов на проблему профессионального общения офицеров представляют интерес результаты исследований Т.И. Яковук. В качестве специфического аспекта обозначенной проблемы автор выделяет этические особенности межличностного общения, которые зарождались, складывались и совершенствовались на протяжении всей истории. Вопросы субординации, подчиняемости, формирования определенных качеств речи (четкости, ясности, краткости и т.д.), а также систематического самоконтроля и саморегуляции, автор выделяет в качестве значимых, процесса формирования личности военнослужащего [5].

Следует отметить, что ряд авторов концентрирует внимание на особенностях служебной деятельности. Например, М.И. Дворецкий, анализируя служебную деятельность военнослужащих, выделил некоторые особенности процесса их профессионального общения, в частности: высокий уровень взаимосвязи и взаимовлияния служебной, общественной и бытовой сфер общения; жесткая регламентация процесса общения наряду с законами, действующими во всем обществе, а также воинскими уставами и т.д.; действие основных принципов межличностного взаимодействия (единоначалие, строгая субординация, коллективизм, гуманизм); упорядочение процесса повседневного общения; длительность времяпровождения в воинских коллективах; значимость командной речи в вербальном общении; яркое проявление таких социально-психологических механизмов взаимодействия как: убеждение, принуждение, психологическое заражение, внушение, подражание; высокая степень осведомленности каждого члена воинского коллектива относительно характера и особенностей межличностного взаимодействия между членами воинского коллектива [2].

Исходя из вышеизложенного следует, что профессиональное общение является значимым аспектом процесса формирования коммуникативной компетентности офицера, на основании которого выделяются критерии и показатели оценки уровня развития рассматриваемого качества личности. Вместе с тем необходимо обратить внимание на тот факт, что определение критериев оценки уровня сформированности коммуникативной компетентности офицерских кадров имеет свои

специфические особенности. Так, изучая служебную деятельность офицеров ротного звена, В.В. Девятко выделил качества личности, отражающие специфику их межличностного общения: интенсивный характер получения информации об индивидуально-психологических особенностях личного состава, а также коллектива как объекта управления; участие в обучении личного состава и проверке приобретенных знаний и навыков; доведение содержания приказов и распоряжений до исполнителей; проявление заботы о личном составе и внимание к его нуждам [3].

В контексте рассматриваемой проблемы целесообразно обратить внимание на публикации А.А. Лопатченко, в которых отражены результаты исследований процесса формирования коммуникативной компетентности специалистов экстремальных видов деятельности. В соответствии с мнением автора, «коммуникативная компетенция находится в смежной области между профессиональными и личностными компетенциями» [4; С. 10] не является константой и требует рассмотрения в динамике. Также указывается на то, что в экстремальных условиях для специалистов она «представляет собой экстренные стратегии принятия коммуникативного решения при дефиците времени, угрожающих обстоятельствах и препятствующих помехах, которые обеспечивают лаконичность, точность, полноту, аргументированность, релевантность, адекватность, реализуемость сообщаемой информации, способствуя эффективным действиям адресата» [4; С. 16].

Несмотря на большой разброс мнений, относительно особенностей коммуникативной компетентности офицерских кадров и роли в ее формировании специфики профессионального общения, наличие порой противоположных точек зрения, все они имеют несомненную научную ценность, так как позволяют сформировать более полное и адекватное представление об обозначенной проблеме. В то же время, необходимо отметить значительную роль в формировании высокого уровня коммуникативной компетентности офицеров «Я-концепции». Адекватное личностное представление «образа Я», самоотношение, а также осознание выполнения ролевой деятельности в конкретной или прогнозируемой ситуациях во многом определяют стратегию поведения личности. В качестве одной из главных задач в процессе подготовки офицерских кадров следует выделить формирование у будущих офицеров эталонного образа офицера-профессионала (включающего высокий уровень коммуникативной компетентности) [1].

Библиографический список.

1. Вишневская, В.П. Коммуникативная компетентность сотрудников государственных органов системы обеспечения национальной безопасности (теоретические и практические аспекты) / В.П. Вишневская, Е.И. Сутович. - 2-е изд. - Минск: ГУО «ИПС РБ», 2014. - 201 с.
2. Дворецкий, М. И. Социально-психологические проблемы в деятельности офицера / М. И. Дворецкий. - Новосибирск : НВВКУ, 1993. - 87 с. 34.
3. Девятко, В. В. Социально-психологический тренинг как средство повышения компетентности молодых офицеров в общении с подчиненными : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / В. В. Девятко ; Военно-полит. орденов Ленина и Октябрьской Революции, Краснознаменная акад. им. В. И. Ленина. - Ярославль, 1990. - 22 с.3.
4. Лопатченко, А.А. Социально-психологические особенности коммуникативной компетенции в межличностном взаимодействии специалистов в экстремальных условиях: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.05 / А.А. Лопатченко; Тамб. гос. ун-т. - Тамбов, 2010. - 24 с.
5. Яковук, Т. И. Этика пограничника : учеб. пособие / Т. И. Яковук. - Минск : ИПР «ТИРАС-Н», 2000. - 99 с.

УДК 159.9+316.6

ЛИЧНОСТНЫЕ ОГРАНИЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И УСПЕШНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Флоровский С.Ю.

к.пс.н., доцент кафедры социальной психологии и социологии управления
КубГУ (Россия, Краснодар)

С позиций интеграции системогенетического и субъектно-бытийного подходов рассматривается проблема регуляторной проекции негативной линии системогенеза социально-коммуникативной компетентности (СКК) личности на характеристики успешности-неуспешности профессионального становления человека. На примере вхождения человека в психологическое пространство помогающей социономической деятельности раскрыты некоторые закономерности изменчивости взаимодействия личностных ограничений СКК с такими показателями успешности профессионального становления

как удовлетворенность профессиональным выбором и самоэффективность.

In article the problem of a regulatory projection of the negative line of a sistemogenez of the socio-communicative competence (SCC) of the personality to characteristics of success of professional formation of the person is considered. This analysis is carried out from positions of integration sistemogenetic and subject-existential approaches. Some regularities of variability of interaction of personal restrictions of SCC with such indicators of success of professional formation of the personality as professional choice satisfaction and self-efficacy are opened. It is made on the example of entry of the person into psychological space of the helping socio-economic professional activity.

Ключевые слова

Социально-коммуникативная компетентность, личностные ограничения социально-коммуникативной компетентности, успешность профессионального становления, удовлетворенность профессиональным выбором, самоэффективность.

Socio-communicative competence, personal restrictions of socio-communicative competence, success of professional formation, professional choice satisfaction, self-efficacy.

Человек как субъект общения характеризуется сложным переплетением позитивных и негативных потенциалов коммуникативного поведения и отношений с окружающими. Однако до настоящего времени в отечественной психологической традиции предметом исследований становились преимущественно позитивные тенденции и ресурсы развития компетентности в общении (социально-коммуникативной компетентности - СКК).

В онтологическом плане вектор «негативного системогенеза» компетентности человека в системе субъект-субъектных связей и отношений представлен феноменологической областью личностных ограничений СКК в процессе профессиональной социализации. Эти ограничения представляют собой интраперсональные факторы предрасположенности к выбору и использованию человеком малопродуктивных и/или излишне психологически «затратных» способов и приемов коммуникативного поведения и социального взаимодействия [4]. Анализ литературных данных [1; 5; 6 и др.] указывает на необходимость различения двух типов ограничений СКК: 1) связанных со стабильными личностными структурами деструктивных диспозиций и 2) негативных эмоционально-коммуникативных состояний, обусловленных неадекватностью понимания человеком смысла своей профессиональной активности. В первом случае речь идет о таких личностных характеристиках как конформность, повышенное стремление к статусному росту и навязчивому самоутверждению, доминирование направленности на избегание неудач, нетерпимость к неопределенности, фрустрационная нетолерантность, дефицитарность умений и навыков общения («социально-коммуникативная неуклюжесть»). Во втором - о следующих эмоциональных «помехах» общения: неумении управлять эмоциями, дозировать их; неадекватном проявлении эмоций; негибкости, неразвитости, невыразительности эмоций; доминировании негативных эмоций; нежелании сближаться с людьми на эмоциональной основе.

Как было показано нами ранее, личностные ограничения СКК представляют собой динамичную регулятивную систему, претерпевающую радикальную перестройку в процессе профессиональной социализации [4]. В то же время, раскрытие психологической сущности негативного вектора системогенеза компетентности в профессиональном общении предполагает соотнесение трансформационных изменений ограничений СКК с интегральными характеристиками личности, отражающими степень ее включенности в бытийное пространство профессиональной деятельности, определяемыми в рамках системогенетического подхода как показатели успешности процесса профессионального становления личности [2]. С позиций субъектно-бытийного подхода эта система показателей успешности профессионального становления (результативность деятельности; удовлетворенность профессиональным выбором, трудом и работой; социальное признание и др.) представляют собой не что иное как множество ориентиров профессионального развития и личностного роста [3].

В статье представлены результаты исследования динамики характера взаимодействия личностных ограничений СКК с двумя показателями успешности профессионального становления личности, - удовлетворенностью профессиональным выбором и самоэффективностью. В качестве эмпирической модели помогающей социоэкономической профессиональной деятельности выступала деятельность медицинской сестры, а в качестве конкретных этапов профессионального становления - этапы профессионального обучения и адаптации. Выборку составили 189 студентов Краснодарского краевого базового медицинского колледжа, обучающихся по специальности «Сестринское дело», и работающие медсестры, имеющие стаж практической деятельности от трех до пяти лет (51 человек).

На начальном этапе обучения (первый-второй курсы) удовлетворенность профессиональным выбором положительно коррелирует с синдромом «социально-коммуникативной неуклюжести» ($r=0,46$, $p<0,01$). Попадание в жестко регламентированную образовательную среду, моделирующую формализованные особенности профессионального взаимодействия в сфере российского здравоохранения оказывается субъективно комфортным именно для студентов, чей репертуар приемов и средств общения не отличается разнообразием. Самоэффективность отрицательно коррелирует со стремлением к избеганию неудач ($r=-0,47$, $p<0,01$), что вполне ожидаемо и объяснимо.

На «промежуточном» и завершающем этапах профессионального обучения (третий и четвертый курсы), а также в адаптационный период связи социально-коммуникативных ограничений с показателем удовлетворенности «размываются».

Самоэффективность, напротив, обнаруживает значительный уровень чувствительности к регуляторному влиянию со стороны «дефектов» СКК. При этом на промежуточном и завершающем этапах обучения в колледже степень самоэффективности будущих медицинских сестер определяется различными категориями личностных ограничений СКК: эмоционально-коммуникативными на третьем курсе и стабильно-диспозиционными - на четвертом. Самоэффективность третьекурсников положительно коррелирует с двумя эмоциональными «помехами» общения: неумением управлять эмоциями ($r=0,38$, $p<0,01$) и неадекватностью эмоциональных проявлений при взаимодействии с окружающими ($r=0,43$, $p<0,01$). Это вполне соответствует психологическому содержанию данного субэтапа профессионального становления будущих специалистов сестринского дела, который характеризуется ярко выраженной кризисностью в сфере субъект-субъектного взаимодействия (см. более подробно [4]). Уровень самоэффективности выпускников, напротив, оказывается тесно связанным практически со всеми видами рассматриваемых нами диспозиционных ограничений СКК. Чем более явно выражены у старшекурсников те или иные личностные дефекты СКК, тем в меньшей степени они воспринимают себя способными влиять на значимые для них события и ситуации профессиональной деятельности.

Еще более многочисленными оказываются взаимосвязи диспозиционных ограничений СКК и эмоциональных «зашумлений» общения с уровнем самоэффективности к моменту завершения профессиональной адаптации. Представление о себе как человеке, способном добиваться в профессионально-значимых ситуациях необходимых результатов ценой невысоких «ресурсных издержек» оказывается у медицинских сестер тем более отчетливым, чем менее выражены у них такие личностные ограничения СКК как социально-коммуникативная неуклюжесть ($r=-0,60$, $p<0,001$), ориентация на избегание неудач ($r=-0,60$, $p<0,001$) и нетолерантность к фрустрациям ($r=-0,41$, $p<0,01$). В то же время, выявляется позитивная взаимосвязь между самоэффективностью и присутствием в эмоциональном фоне повседневного общения медсестер реакций и переживаний личностно-деструктивного характера. Вера медицинских сестер в свою способность достигать желаемых профессиональных результатов оказывается тем сильнее, чем в меньшей мере проявляемые ими в ситуациях межличностного взаимодействия эмоции характеризуются адекватностью ($r=0,52$, $p<0,01$) и позитивностью ($r=0,59$, $p<0,01$), чем слабее выражено желание сблизиться с другими людьми на эмоциональной основе ($r=0,41$, $p<0,01$) и чем выше общая «эмоциональная зашумленность» общения ($r=0,49$, $p<0,01$).

Полученные данные указывают на серьезную проблему аутентичности бытия начинающих специалистов сестринского дела в жизненном пространстве профессиональной деятельности. Ведь для многих медицинских сестер преимущественно отрицательный характер эмоционального фона профессионального общения является субъективным коррелятом по настоящему хорошо выполненной работы и, - как бы это ни казалось парадоксальным стороннему наблюдателю, - не препятствует достижению и сохранению высокого уровня общей удовлетворенности профессией.

Таким образом, происходящие в процессе профессионального обучения и адаптации изменения степени выраженности личностных ограничений СКК и эмоциональных «помех» общения медицинских сестер в существенно большей мере взаимосвязаны с уровнем профессиональной самоэффективности, нежели с общей удовлетворенностью профессией. Представляется правомерным высказать нуждающееся в дальнейшей проверке предположение о том, что выявленный в нашем исследовании характер регуляторных проекций психологических ограничений СКК на область показателей успешности профессионального становления (в аспекте интенсивности связей) идентичен в большинстве социомических видов профессиональной деятельности. В то же время содержательный аспект связей будет варьировать в широких пределах, отражая специфику психологического содержания разных видов профессиональной деятельности человека.

Библиографический список.

1. Петровская, Л.А. Общение - компетентность - тренинг : избр. психол. тр. [Текст] / Л.А. Петровская. - М. : Смысл, 2007. - 686 с.
2. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления личности [Текст] / Ю.П. Поваренков. - М. : УРАО, 2002. - 160 с.
3. Рябикина, З.И. Бытийный подход к рассмотрению личности и личностный подход к рассмотрению бытия [Текст] / З.И. Рябикина // Психология личности и ее бытия: теория, исследования, практика. - Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2005. - С.10-36.
4. Флоровский, С.Ю. Личностные ограничения социально-коммуникативной компетентности: динамика на начальных этапах профессиональной социализации [Текст] / С.Ю. Флоровский // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : сб. науч. тр. V Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Ю.П. Поваренкова. - Ярославль : Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 2011. - С.139-141.
5. Gaining and Proving Yourself in Social Competence [Text] / eds. B. van Hamond, R. Haccou. - Antwerpen-Apeldoorn : Garant, 2006. - 245 p.
6. Rose-Krasnor, L. The Nature of Social Competence: A Theoretical Review [Text] / L. Rose-Krasnor // Social Development. - 2006. - Vol.6. - Iss.1. - P.111-123.

УДК 376.64

СПЕЦИФИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

Юферова М.А.

к.п.с.н., доцент кафедры конфликтологии ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Фурманова Ю.С.

магистрант II курса ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье представлены результаты изучения психологических особенностей подростков, воспитывающихся в детском доме. Обсуждаются психологические причины специфики возникновения и протекания межличностных конфликтов.

The article presents the results of studying the psychological characteristics of adolescents brought up in an orphanage. Discusses the psychological causes of specificity and the occurrence of interpersonal conflicts.

Ключевые слова

Конфликт, социальный интеллект, локус контроля, потребность в общении.

Conflict, social intelligence, locus of control, the need to communicate.

Проблема деструктивного общения в детском и подростковом возрасте остается актуальной в современной психолого-педагогической практике. Число конфликтов с участием подростков, по данным статистики, с каждым годом увеличивается. Наблюдения специалистов показывают, что среди подростков, воспитывающихся в детском доме, конфликты возникают чаще, они острее протекают, а подростки из детского дома более вспыльчивы и агрессивны, что обуславливается нехваткой родительского внимания, а также особенностями личностного развития такого ребенка.

Изучением психолого-педагогических аспектов воспитания и развития детей-сирот занимались зарубежные и отечественные ученые: Г.Гмайнер - основатель «детских деревень» - и его последователи (К.Ханальд, К.Демут, К.Гигляйтер, К.Зальхэггер, С.Ойген). Из отечественных работ последних лет по данной проблематике можно выделить психолого-педагогические исследования В.С.Басюк, В.В.Вожжова, Т.И.Дьяконовой, О.И.Евстешинной, Л.М.Кларинной, Т.С.Кочкиной, М.И.Лисицыной, В.С.Мухиной, А.М.Нечаевой, А.М.Прихожан, Г.В.Семья, Н.Н.Толстых, Т.И.Шалавиной. В них утверждается, что традиционные интернатные учреждения очень слабо развивают в детях качества, необходимые им для самостоятельной жизни, и это становится проблемой, как самих выпускников, так и общества, что может порождать как внутрличностные, так и межличностные конфликты.

Специфика протекания конфликтов в среде воспитанников детского дома интересует нас в течение нескольких лет. В исследовании 2013-2014 г.г. в рамках подготовки курсового проекта по конфликтологии, были выявлены показатели взаимосвязи психологических особенностей развития личности подростков, воспитывающихся в детском доме и их конфликтного поведения. Нами было выявлено, что переживание чувства одиночества и интернальная направленность личности, которая в большей степени выражена у подростков из детского дома, заставляют отказаться от применения

стратегии конфронтация вследствие отсутствия поддержки и возможной неуверенности в своих силах и внутренних ресурсах. Однако, при возникновении конфликта, он быстро перерастает в стадию эскалации. И подросткам становится необходимо искать поддержки у сверстников, проживающих в одних условиях. Также выявлено, что подростки из детского дома чаще вступают в конфронтацию с взрослыми, и в конфликте не обращаются к ним за поддержкой, образуя группировки из ровесников для продолжения противоборства. При этом конфликты отличаются высокой эмоциональностью и часто принимают деструктивные формы. А способом разрешения таких конфликтов часто становится силовое посредничество.

Мы предположили, что специфика межличностных конфликтов подростков из детского дома может определяться степенью выраженности таких личностных особенностей как уровень социального интеллекта и локус контроля. В 2014-2015 г.г. было проведено эмпирическое исследование в котором принимало участие 60 подростков в возрасте 13-16 лет, из них 30 подростков из детского дома и 30 человек, воспитывающихся в семье. Группы уравновешены по полу и возрасту.

В исследовании мы использовали методы наблюдения, авторскую анкету, направленную на выявление особенностей поведения подростка в конфликте, тест Кетелла-Ясюковой (вариант для подростков), тест социального интеллекта Гилфорда-Саливена, направленный на выявление особенностей взаимодействия подростков в межличностном общении. Тест на измерение локуса контроля Роттера. Ниже изложены некоторые результаты, полученные в ходе нашего исследования.

Подростки, проживающие в детском доме, конфликтуют реже, нежели подростки, воспитывающиеся в условиях семьи. Однако, если конфликт неизбежен, подростки, находящиеся в условиях интернатного типа, чаще, нежели подростки из семьи вовлекают в противоборство своих сверстников. На наш взгляд, это связано с тем, что условия детского дома позволяют, открыто демонстрировать конфликтную ситуацию, присоединяя к ней все больше участников.

Степень готовности подростков оказать помощь в своему товарищу в конфликте, выражена в равной степени как среди подростков, воспитывающихся в детском доме так и у подростков, воспитывающихся в семье. Подростки из детского дома стараются не посвящать педагогов и воспитателей в конфликт, в конфликтном взаимодействии мнение воспитателей не считается авторитетным. Большинство подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, в неизбежной конфликтной ситуации, выбирают характер быстрой эскалации конфликта, что на наш взгляд может быть обусловлено низким уровнем развития социального интеллекта.

Сравнение результатов проведенных методик в группах подростков воспитывающихся в семье и в детском доме позволяет констатировать следующее. Уровень социального интеллекта значительно выше у подростков воспитывающихся в полной семье, чем у воспитанников детского дома. Показатели интернальности личности более выражены у воспитанников детского дома, это еще раз убеждает нас в том, что в жизненных ситуациях такие подростки привыкли полагаться на себя, а экстернальный локус контроля в большей степени выражен у подростков из семьи.

Анализируя результаты теста Кетелла-Ясюковой, можно отметить, что для большинства воспитанников детского дома ярко выраженными качествами являются: честолюбие, самостоятельность, и в то же время, такие как тревожность, беспечность и конформизм. Для детей же из семьи характерно большая яркое проявление таких личностных качеств как: исполнительность, волевой самоконтроль, прагматизм, эмоциональность, дипломатичность, потребность в общении, коммуникативная активность, психологическая энергия. Различия между двумя группами испытуемых значимы на высоком уровне.

Проведенный дисперсионный анализ показал следующие результаты:

Общий уровень социального интеллекта влияет на выраженность локуса контроля, а также выраженность таких качеств как потребность в общении, исполнительность, волевой самоконтроль, честолюбие, самостоятельность, независимость дипломатичность, конформизм, радикализм (при $p \geq 0,001$).

Таким образом, результаты исследования позволяют нам сделать выводы о том, что специфика возникновения и протекания конфликтов среди подростков, проживающих в детском доме, может быть обусловлена низким уровнем выраженности у воспитанников социального интеллекта, потребности в общении, исполнительности, коммуникативной активности, дипломатичности в общении, а также высоким уровнем выраженности честолюбия, самостоятельности, эмоциональности, тревожности. Подростки из детского дома применяют насилие, как один из наиболее частых и возможных путей выхода из конфликта. В конфликтной ситуации подростки объединяются в группы. Подростки из детского дома тяжело переживают последствия конфликта и в большей степени боятся потерять поддержку сверстников. Все это становится

причинами эскалационного характера конфликтов, которые часто перерастают в межгрупповые конфликты или конфликты личность-группа.

В дальнейшем нами планируется разработка профилактических и коррекционных программ, которые помогут скоординировать деятельность педагогов, по профилактике, регулированию и разрешению конфликтов среди воспитанников детского дома, а также выявить благоприятные условия для реализации доверительных отношений между подростками из детского дома и педагогами.

Библиографический список.

1. Мухина, В. С. Лишенные родительского попечительства. Хрестоматия : учеб. пособие [Текст]/ В. С. Мухина. — М.: Просвещение, 1991.
2. Полозова, Т.А. Межличностный конфликт в группе. Теоретические принципы и опыт экспериментального исследования: дис... канд. психол. наук / Т.М. Полозова. - М.,1980. - 232 с.
3. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А.М. Прихожан. - М.: МОДЭК,

V

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ
В УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ**

д.пс.н., профессор

Галина Андреевна СУВОРОВА

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА В ПСИХОЛОГИИ**Суворова Г.А.**

д.пс.н., академик МАПН, академик ПАНИ
профессор кафедры психологии младшего школьника факультета начального образования
Институт детства
директор Центра психологического консультирования МПГУ (Россия, Москва)

Рассматривается системогенетическая парадигма в Российской науке как новый этап развития системного подхода в теоретической и прикладной психологии. Отмечается, что стратегии системогенетического подхода в познании и понимании психического, объективных законов психики, мира внутренней жизни человека, его деятельности, способностей, индивидуальности, разработанные Владимиром Дмитриевичем Шадриковым, являются основой инновационного содержания деятельностного, системного и компетентностного подходов в образовании.

Systemogenetic paradigm is considered a new stage of development of a systematic approach to theoretical and applied psychology. It is noted that the belief system of a prominent Russian scientist Vladimir Shadrikov towards solving problems of psychology, education and upbringing of Man has formed methodology approach in psychology. It is shown that the strategy of systemogenetic approach to knowledge and understanding of the mental, the objective laws of the psyche, the inner world of human life, his activities, abilities, personality, developed by scientists, are the basis of innovative content of the system and the competency approach in education. The conclusion is that systemogenetic paradigm opens a lot of new perspectives in the study of the actual problems of fundamental and applied psychology at a qualitatively new level.

Ключевые слова

Системный подход, парадигма, деятельность, способности, компетентность, психологическая реальность, обучение, развитие, воспитание, образование, система, системогенез, жизнедеятельность, качество педагогического образования.

A systematic approach, a paradigm, activity, abilities, competence, psychological reality, training, development, education, education system, systemogenesis, the quality of teacher education.

Краткое введение. Научные дискуссии о формировании парадигм в психологии набирают силу. Активно идет «парадигмальный поиск» (термин предложен В.И. Пановым [2]). Как мы уже отмечали [9; С. 165], под парадигмой (от греч. *paradeigma* - пример, образец) понимается: «во-первых, строго научная теория, воплощенная в системе понятий, выражающая существенные черты действительности и, во -вторых, исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующая в течение определенного исторического периода в научном сообществе». О системогенетическом подходе в психологии отмечается в [4; 5; 8]. О системогенетической парадигме в психологии как новом этапе развития системы психологического знания о человеке, его внутреннем мире написано в [3; 7; 9; 13]. Как уже отмечалось, создателем нового системогенетического направления в психологии является Владимир Дмитриевич Шадриков, видный ученый, теоретик-методолог, основатель и руководитель одной из ведущих научных школ в современной России [4; 8]. В его трудах и трудах его талантливых учеников, работающих в разных регионах России и за рубежом, это направление разрабатывается с 1976 г. по настоящее время. За последние 20 лет психология начала выходить из «допарадигмального уровня» (термин предложен В.Н. Дружининым) своего развития в связи с серией работ системогенетического направления. На современном этапе развития науки системогенетический (функционально-генетический) подход уже прочно завоевал свои позиции. В настоящее время мы можем уже говорить о существовании системогенетической парадигмы (теории, принятой за образец) в психологии, то есть о существовании теории системогенеза жизнедеятельности человека [18]. основополагающие работы В.Д. Шадрикова по развитию системогенетического подхода в психологии по состоянию на 2011 г. отмечены в [5]. Охарактеризуем кратко системогенетическую парадигму в психологии как новый этап развития системного подхода в теоретической и прикладной психологии.

2. Кратко о системогенетическом анализе в познании психического. Основные положения системного анализа в познании психического с позиций системогенетического направления отмечены в [10]. Отметим еще два важных факта.

Первый факт. Б.Ф. Ломов в 1984 г. в своей монографии «Методологические и теоретические проблемы психологии» отмечал, что «...наиболее надежной стратегией изучения психики является

подход, позволяющий изучать ее как систему: единую и целостную, но, вместе с тем, и структурированную. При этом психическое должно рассматриваться в процессе его развития, то есть предметом психологического исследования становится системогенез психики. Относительно *системогенеза* должны, с нашей точки зрения, оцениваться методы выделения и «элементов», и «единиц», и их связей» [1; С. 76]. И далее там же он отмечает: «Иначе говоря, ценность любой стратегии анализа и синтеза психических явлений определяется тем, в какой мере она позволяет раскрывать законы развития психики в контексте реального бытия человека».

Второй факт. В.Д. Шадриков тщательно разработал проблему системного анализа психического как сложного объекта познания, разработал строгий понятийный аппарат для описания закономерностей психики и конкретизировал понимание *системогенеза психики как системогенеза мира внутренней жизни человека*, то есть «потребностно-эмоционально-информационной субстанции, которую можно рассматривать как человеческую душу» [16]. Это новое понимание предмета психологии начало реализовываться уже в учебнике по общей психологии для академического бакалавриата [21]. Ученый еще ранее в [14] отметил, что «Все психические реальности представляют собой системы». И вывел два следствия из этого важного положения: «Следствие 1. Чтобы оценить психологическую реальность (качество, состояние), необходимо описать составляющие ее элементы и раскрыть связи (прямые или косвенные) между элементами. Следствие 2. Любая процедура психодиагностики должна включать в себя как этап раскрытие комплекса параметров (симптомокомплекса), описывающих психологическую реальность» [14; С. 3]. Таким образом, системный подход «как конкретно-научная методология познания сложных объектов», пришел на смену аналитическим исследованиям и внедряется в учебный процесс.

3. Кратко о системогенезе деятельности человека и «возвращении деятельного подхода» в психологию. Научная ситуация вокруг и внутри проблемы деятельности и деятельностного подхода в психологии, научные факты и ключевые проблемы психологии деятельности, а также пути в решении важных теоретических вопросов психологии деятельности, разработанные при системогенетическом подходе к ее исследованию, охарактеризована нами в [7]. Отметим, что с широкого использования категории «деятельность» в решении научно-практических задач в образовании «начинается» деятельностный подход в психологии. Деятельностная проблематика многоаспектна. Исследователей не смущает существование разных вариантов деятельностного подхода, разных теорий и концепций деятельности и отсутствие единой точки зрения в понимании деятельности. Категория «деятельность» занимает важное место в системе научного знания о человеке, является исторической, общепсихологической, междисциплинарной. Разные науки (общественные, исторические, естественные, технические, экономические, философские, психологические, социологические, педагогические, др.), изучающие человеческую деятельность, с разных сторон выявляют и специфицируют в качестве предмета своего исследования те или иные аспекты анализа категории деятельности. Категория «деятельность» очень широко и активно используется с разным пониманием ее сущности в разных областях знания, отраслях психологии и общественной практики с разным пониманием смысла и, в силу этого, является многозначной. Она позволяет многое объяснить в поведении человека и разных видах его активности. В.Д.Шадриков показал, «...что сущностью психологического познания деятельности является всестороннее изучение деятеля. Человек сущий раскрывается как человек действующий» [19]. Не вдаваясь в сравнительный анализ определений деятельности (это отдельная научная задача), отметим то общее содержание деятельности в широком смысле, которое выделяет В.Д.Шадриков: «Деятельность - человеческая форма активности, выражающаяся в целенаправленном преобразовании им природной и социальной действительности». Это понимание проходит красной нитью через все труды В.Д. Шадрикова. Ученый отмечает, что «...деятельность является объективным явлением, одним из видов бытия человека. В силу этого изучаться деятельность должна, прежде всего, на уровне онтологии, на уровне принципов бытия, его структуры и закономерностей» [19; С. 24]. Рассматривая деятельность в онтологическом аспекте, он выделяет два предмета ее анализа: филогенез деятельности (развитие человеческой деятельности в историко-культурном аспекте) и онтогенез деятельности (реализация деятельности в индивидуальной жизни конкретного человека). И подчеркивает, что «раскрыть сущность категории «деятельность» можно только в контексте бытия человека, его сущности и назначения» [19; С. 24]. Именно многозначность термина «деятельность», его различные понимания сформировали разные направления в развитии деятельностного подхода, во всех направлениях которого присутствует стремление анализа деятельности как системы.

Наиболее полно это стремление реализовано в теории системогенеза деятельности В.Д.Шадрикова [15]. Анализ современного состояния проблемы деятельности в контексте процесса

системного внедрения современного научного знания в практику образования показывает, что наиболее четкие теоретические ориентиры в исследовании общего психологического содержания, структуры и механизмов любой деятельности человека на разных возрастных этапах его онтогенеза, а также в выделении конкретных путей формирования субъекта деятельности заложены в **универсальной теоретической модели деятельности**. Являясь идеальным теоретическим объектом для анализа и синтеза развивающегося психологического знания по проблеме деятельности, модель психологической системы деятельности выступает как методологическое обоснование всех инновационных и модернизационных процессов в Российском образовании. Именно использование модели функциональной психологической системы деятельности в качестве теоретического конструкта позволяет рассматривать учебную деятельность как развивающуюся систему и осуществлять анализ, оценку и планирование учебной деятельности, диагностику и коррекцию типичных и индивидуальных трудностей у детей в обучении.

В трудах В.Д. Шадрикова деятельность рассматривается не только как предмет самостоятельного научного исследования, он показывает глубинную внутреннюю взаимосвязь фундаментальной психологической проблемы деятельности с методологическими проблемами психологии способностей, психологии развития человека, его обучения и научения в широком смысле слова. К категории «деятельность» психологи обращаются каждый раз, когда встают вопросы, связанные 1) с определением предмета психологии и разработкой ее методологических и теоретических основ; 2) разработкой требований к психологическим теориям; 3) анализом причин методологических кризисов и противоречий в психологии и поиском путей выхода из них; 4) исследованием взаимосвязи предмета познания, способностей и результатов деятельности человека; 5) с дискуссиями об анализе психического по «единицам» или по «элементам»; 6) с определением сущности деятельностного подхода в психологии; 7) поиском конкретной реализации деятельностного подхода в исследовании психики и поведения человека. Теперь есть к чему еще раз обратиться. В модели психологической системы деятельности как идеальном теоретическом объекте анализа и синтеза развивающегося психологического знания о деятельности будущее деятельностного подхода в психологии и будущее деятельностной теории обучения [11]. В.Д.Шадриков показывает, что взаимодействие человека с обстоятельствами его жизни и развитие личности осуществляет именно психологическая функциональная система деятельности и поведения. Подчеркнем еще раз, что раскрыв специфику сложных объектов познания при системном подходе, выделив главную особенность и главные направления реализации системного подхода в изучении деятельности, а также условия единого понимания результатов системных исследований, В.Д.Шадриков формулирует объект, предмет, задачи, выделяет основные линии психологического исследования деятельности и предлагает универсальный теоретический конструкт (модель), реализующий принцип психофизического единства в ее исследовании. Любая деятельность, отмечает В.Д.Шадриков, реализуется функциональной системой, которая на уровне психологического анализа выступает как психологическая система деятельности. Поэтому анализ деятельности можно проводить в соответствии с архитектурой психологической системы деятельности, раскрывая содержание отдельных ее компонентов. Любую деятельность можно охарактеризовать как со стороны развития, так и со стороны механизмов функционирования структуры. При этом автор теории системогенеза деятельности подчеркивает, что в каждой конкретной деятельности различны:

- содержание выделенных компонентов психологической системы деятельности;
- механизмы формирования выделенных компонентов;
- соотношения между компонентами психологической системы деятельности;
- связи между компонентным составом и продуктивностью психологической системы деятельности;
- системообразующие факторы деятельности на разных этапах ее освоения.

Любая деятельность может быть проанализирована на макро- и микроуровнях. Появление универсальных учебных действий в образовании (регулятивных, коммуникативных, познавательных и личностных) позволяет их анализировать как психологические системы соответствующих действий [11].

В последующих своих работах В.Д.Шадриков проводит мысль о том, что структура деятельности и поведения определяют структуру внутреннего мира человека. В серии своих исследований он показывает, что развитие психических качеств и свойств человека в деятельности происходит через развитие операционных механизмов этих свойств. Под влиянием требований деятельности операционные механизмы психических свойств человека перестраиваются. Этот процесс он называет процессом перестройки операционных механизмов в оперативные. По его

мнению именно этот процесс составляет сущность перехода от психических свойств к деятельностно-важным (профессионально-важным, учебно-важным) свойствам (качествам). Исходя из принципов системогенеза В.Д. Шадриков раскрывает психологический механизм формирования качественных новообразований в процессе онтогенеза личности. Он пишет: «Процесс этот характеризуется стадийностью, неравномерностью и гетерохронностью развития отдельных качеств... Большинство качественных новообразований выступает в форме функциональных систем. Именно функциональные системы разрешают противоречия между ограниченностью сущностных качеств личности и многообразием форм деятельности и поведения, одновременно позволяют проявляться индивидуальным качествам в стиле деятельности и индивидуальности поведения. Именно в функциональной системе качества наследуемые и развиваемые и качества воспитуемые, присвоенные выступают в единстве, определяя деятельность и поведение» [17]. И далее отмечает, что развитие проявляется как в отношении отдельных сущностных качеств индивида, так и в формировании функциональных систем, реализующих отдельные виды деятельности и поведения.

Системное представление о деятельности, ее сущность как многоуровневого образования раскрывается в теории системогенеза деятельности через многоуровневый анализ: личностно-мотивационный, компонентно-целевой, структурно-функциональный, информационный, психофизиологический, индивидуально-психологический. Только сочетание всех выделенных уровней описания деятельности, подчеркивает В.Д. Шадриков, дает системное представление о ней. Деятельность необходимо рассматривать как многоуровневое полиструктурное образование [15]. Исходя из этого положения, ученый для каждого уровня анализа деятельности разработал стратегии, методические приемы и экспериментальные процедуры. Как уже отмечалось [7], сформулировав общие положения системного подхода к исследованию сложных объектов познания при двух разновидностях системного знания (моносистемная и полисистемная фокусировки), В.Д.Шадриков разработал конкретные научно-методические требования к процедуре организации системного исследования деятельности как сложного объекта познания, рассмотрев при этом взаимосвязь предмета познания, способностей и результатов деятельности и сопоставив уровни научного познания и способы научного мышления. С выделением системы понятий психологического анализа деятельности, методологических принципов и теоретических процедур системного анализа деятельности как сложного объекта познания В.Д.Шадриков делает важный шаг в развитии системы психологического знания о деятельности человека. Ученый уточнил понятие научения и показал, что его сущностью является формирование психологической системы деятельности; таким образом теоретический тезис С.Л.Рубинштейна о том, что «...учение выделяется как особый вид деятельности, для которого научение, овладение знаниями и навыками является не только результатом, но и целью» получает свое дальнейшее развитие. Он раскрыл понятия «субъект» и «субъектность деятельности», раскрыл соотношение между способностями, умениями и навыками в деятельности личности.

Предложил новое рассмотрение проблемы компенсации и индивидуального стиля деятельности. Выделил теоретические процедуры диагностики и прогнозирования деятельности и поведения человека на основе эксперимента: соблюдение принципа «ковариантности» при выводе зависимостей, характеризующих деятельность человека; поставлен вопрос о введении в общее уравнение эффективности деятельности характеристик индивидуальности человека, полученных по строго отобранной батарее тест-заданий. Наметил теоретические подходы к исследованию взаимоотношений между интраиндивидуальной структурой социальной деятельности, интраиндивидуальной структурой индивидуальной деятельности и интраиндивидуальной структурой личности. Выделены интеллектуальные операции как самостоятельный класс психологических действий; дал их определение и систематизацию, показал возможности их развития [17; 20]. Своего рода «периодическая система интеллектуальных операций» конкретизирует путь развития операционных характеристик способностей: становится ясно, за счет чего можно «увеличивать число активно используемых действий и формировать обобщенное умение в их выполнении». Конкретизирована задача «научить ученика учиться» - научить овладевать своими интеллектуальными операциями. С позиций психологической теории системогенеза деятельности выполнен психологический анализ педагогической деятельности, обобщены конкретные теоретико-экспериментальные данные о деятельности педагога, его функциональных задачах и о педагоге как субъекте педагогической деятельности и установлено содержание профессиональной компетентности педагога. При этом педагогическую деятельность он определяет как один из видов деятельности, выражающийся в целенаправленном развитии обучающегося, овладении им основами культуры, всестороннем развитии его способностей. Поставил вопрос о педагогической деятельности как

совместной, предполагающей «субъект-субъектные» отношения в процессе деятельности. Педагог и обучающийся выступают как равнозначные субъекты педагогического процесса [18].

4. Кратко о системогенезе способностей как одном из направлений в развитии системогенетического подхода в общей психологии и ее прикладных областях. Рассмотрим основные направления и задачи научных исследований в разработке проблем психологии способностей человека на современном этапе развития психологической науки и психолого-педагогической практики в образовании с позиций системогенетического подхода [12]. В.Д.Шадриков разработал стратегии и сделал ряд теоретических обобщений в области психологии способностей, теоретически обосновав научно-методические процедуры их психологической диагностики, расширив экспериментальные основы их исследования. Речь идет, прежде всего, об экспериментальных исследованиях на уровне диссертаций, выполненных под руководством В.Д.Шадрикова (Макарова К.В., Черемошкина Л.В., Мухина С.Е., Зиновьева Н.А., Кузнецова М.Д., Мороз М.Д., Таллина О.А., Лебедева И.Л., Зотова Т.В., Стюхина Г.А. др.).

Подчеркнем еще раз, что общие положения разработанной им теории способностей, раскрывающей сущность, структуру, детерминацию развития способностей, пути овладения человеком своими способностями интерпретируются им на мнемических, перцептивных, интеллектуальных и духовных способностях в контексте деятельности, а также обучения и развития в процессе освоения деятельности и подтверждаются экспериментальными данными, полученными аспирантами, докторантами, психологами коллегами. Какие теоретические обобщения В.Д.Шадрикова в области системогенеза способностей являются актуальными на современном этапе развития образования? Сам ученый к наиболее важным положениям своей теории способностей относит следующие.

1 положение. Определение способностей с позиций функциональных систем, реализующих отдельные психические функции. Это определение способностей трудно спутать с каким-либо другим определением. Отметив продуктивность использования понятия «функциональная система» при изучении закономерностей поведения (анализирует работы П.К.Анохина и А.Р.Лурия), деятельности, он показывает возможности его использования в разработке содержания понятий способности и одаренность. В.Д. Шадриков пишет: «...функциональные системы обладают свойством, благодаря которому возможно осуществлять определенную психическую функцию. Это свойство функциональных систем и является *общей природной способностью, отнесенной к конкретной психической функции*» [17; С. 386].

2 положение. Объединение в один понятийный ярус понятий в анализе ментального развития человека, то есть, он «...упорядочил систему понятий, характеризующих интеллектуальные качества человека». Говорят и пишут о разных способностях: общих, специальных, умственных, интеллектуальных, творческих, познавательных, духовных, психомоторных, когнитивных, профессиональных; способностях индивида, субъекта деятельности, личности. Проводят конференции по творчеству и одаренности, на которых пытаются дать содержательное определение одаренности общей, специальной, творческой, таланту. Вводя способности в широкий контекст ментального развития человека, именно через способности ученый дает определение одаренности, интеллекту, таланту, гениальности, духовности, индивидуальности.

3 положение. Определение места категории способностей в системе базовых категорий, разрабатываемых психологией и места способностей в структуре психики. Способности начинают занимать одно из важных мест в системе категорий (понятий) психологии, наряду с категориями «деятельность» (поведение), «сознание», «личность», «общение». Ученый пишет: «...способности находят свое место в структуре психики, конкретизируя общее понятие психики как свойства мозга отражать объективный мир, дифференцируя это свойство на конкретные психические функции, внося в него меру индивидуальной выраженности, придавая ему *деятельностный характер*, ибо мера индивидуальной выраженности способностей проявляется в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации отдельных психических функций [17; С. 414-415].

4 положение. Разведение способностей и задатков. Первые понимаются как свойства функциональных систем (подсистем единого целого - мозга), реализующих психические функции. Задатки понимаются как свойства компонентов (элементов) этих функциональных систем. При этом разводит *специальные задатки* («...именно свойства нейронов и нейронных модулей целесообразно определить как специальные задатки») и *общие задатки* («общие свойства нервной системы, специфику организации головного мозга, проявляющиеся в продуктивности психической деятельности, целесообразно отнести к *общим задаткам*»). При этом допускает и другое понимание задатков «как генетических программ, определяющих развитие функциональных систем в структуре

мозга и человека в целом как индивида». Обосновывает, что способности не формируются из задатков, так как развиваются функциональные системы, а «...здатки вместе со средой будут управлять этим процессом».

5 положение. Рассмотрение способностей в трех измерениях: способности индивида, способности субъекта деятельности, способности личности (духовные способности, способности индивидуальности). Способности индивида = природные способности = общие способности отражают природную сущность человека, это биологические способности сформированы для обеспечения выживания в естественных природных условиях; они отражают физический мир, природу и выступают как свойства функциональных систем, реализующих основные психические познавательные и психомоторные функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности и которые проявляются в успешности и качественном своеобразии познания окружающего предметного мира и организации адаптивного поведения. Это семь познавательных способностей (познавательные процессы, рассмотренные со стороны их продуктивности) - это способности ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения, представления, внимания (Шадриков В.Д., Ансимова Н.П.) и психомоторные способности (Суворова Г.А., Безбородова М.А.). Способности субъекта деятельности - это природные способности человека, адаптированные к требованиям деятельности предметной и идеальной (способности индивида в конкретной деятельности) и развивающиеся в ней, то есть приобрели черты оперативности. Они проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности, они реализуются с помощью психологических функциональных систем. Способности личности - духовные способности - интегральное проявление интеллекта и духовности личности. Они определяют социальную успешность и качественное своеобразие социального познания.

6 положение. «Способности имеют сложную структуру, отражающую системную организацию мозга, межфункциональные связи и деятельностный характер психических функций». Структура, по мнению ученого, едина для всех способностей и аналогична структуре деятельности. При множестве способностей реально существует единая структура деятельности, которая мультиплицируется в структуре отдельных способностей. В каждой способности содержание каждого компонента функциональной системы способностей специфично.

7 положение. Через все работы по психологии способностей проходит идея о том, что развитие способностей представляет собой развитие системы, реализующей психические функции, то есть процесс системогенеза.

8 положение. Предложена модель структуры интеллекта, включающего в себя интеллект индивида и культурный интеллект, который является результатом развития природного интеллекта. Развитие интеллекта осуществляется через интеллектуальные операции, формирование ментальных качеств, накопления ментального опыта, включение в интеллектуальную деятельность человека всего внутреннего мира. Ученый предлагает рассматривать развивающееся мышление как формирующийся интеллект. Средством развития способностей начинает выступать интеллектуальная задача (новая классификация задач познания В.Д. Шадрикова), решаемая интеллектуальными операциями (познавательными действиями разного уровня интеграции) [19] Таким образом в контекст проблемы психологии деятельности и психологии развития В.Д. Шадриков вводит проблему способностей, взаимоотношения общих и специальных способностей; развития способностей в деятельности; способности рассматриваются именно в контексте целостного поведения и деятельности человека; раскрыта роль деятельности в развитии способностей и формировании индивидуальности человека. Еще раз подчеркнем, что ученый сформулировал тезис об идентичности структуры способностей и структуры деятельности, который дает возможность исследовать развитие способностей в процессе формирования психологической системы деятельности. Рассмотрение общих и специальных способностей на основе психологического анализа деятельности позволило автору теории системогенеза выделить путь развития профессиональных способностей из общих способностей человека - формирование у операционных механизмов способностей черт оперативности, предложить общие принципы диагностики способностей и обосновать метод диагностики способностей, который получает название метода развертывания деятельности. В.Д.Шадриков инициировал разработку своими учениками разных модификаций метода развертывания деятельности (об особенностях формирования операционных механизмов познавательных способностей совместно с Л.В.Черемошкиной и С.В.Филиной, о психологической готовности к обучению, учебной деятельности совместно с Н.В.Нижегородцевой, о структуре интеллекта совместно с Ю.П.Поваренковым, о структуре учебной деятельности в целях психологического консультирования по проблемам обучения совместно с Г.А.Суровой [8]).

5. Краткое заключение. В настоящее время системогенетический подход рассматривается в психологии профессионального становления и реализации личности (Ю.П.Поваренков), в психологии творческого мышления и коммуникативной компетентности (М.М.Кашапов), в психологии целеобразования (Н.П.Ансимова), в психологии учебной деятельности и готовности к обучению (Н.В.Нижегородцева), в психологическом консультировании в образовании (Г.А.Суворова).

В эпицентре психологических инноваций в образовании сейчас находится системогенетическая парадигма жизнедеятельности В.Д. Шадрикова [19], характеризующая монолитность, масштабность и фундаментальность научных воззрений видного Российского ученого [7].

Библиографический список.

1. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. - М.: Наука, 1984. - 445 с.
2. Панов, В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск [Текст] / В. И. Панов. - М., СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. - 304 с.
3. Суворова, Г. А. Системогенетическая парадигма в психологии и практика психологического консультирования в образовании [Текст] / Г. А. Суворова // 125 лет Московскому психологическому обществу: юбилейный сборник РПО: В 4-х томах. Том 1. / Отв. ред. Богоявленская Д. Б., Зинченко Ю. П. - М.: МАКС Пресс, 2011. - С. 231-234.
4. Суворова, Г. А. О системогенетическом подходе в психологии [Текст] / Г. А. Суворова // Преподаватель 21 век. - 2010. - № 2. - Часть 1. - С. 112-129.
5. Суворова, Г. А. Основополагающие работы В.Д. Шадрикова по развитию системогенетического подхода в психологии [Текст] / Г. А. Суворова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сборник научных трудов V Всероссийской научно-практической конференции, 23-24 ноября 2010 г., г. Ярославль / под ред. проф. Ю. П. Поваренкова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2011. - С. 39-44.
6. Суворова, Г. А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма [Текст] / Г. А. Суворова. - М.: Прометей МПГУ, 2006.
7. Суворова, Г. А. Теория системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова и дальнейшее развитие деятельностного подхода в психологии [Текст] / Г. А. Суворова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы 4 Всероссийской научно-практической конференции / под науч. ред. Ю. П. Поваренкова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. - С. 40-46.
8. Суворова, Г. А. Системогенез деятельности и способностей человека как направление исследований в научной школе Владимира Дмитриевича Шадрикова [Текст] / Г. А. Суворова. - М.: ПЕРС СЭ, 2009.
9. Суворова, Г. А. Системогенетическая парадигма в психологии - новый этап развития системы психологического знания о человеке, его внутреннем мире [Текст] / Г. А. Суворова // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Ярославль, 19-21 мая 2011 г. В 3 ч. Часть 1 / Отв. ред. А. В. Карпов, ЯрГУ им. П.Г. Демидова; РФФИ. - Ярославль: ЯрГУ им. П.Г. Демидова, 2011. - С. 165-169.
10. Суворова, Г. А. Системный анализ в познании психического: системогенетическое направление [Текст] / Г. А. Суворова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VI Международной научно-практической конференции, 19-21 ноября 2013 г., г. Ярославль / под ред. проф. Ю. П. Поваренкова. - Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2013. - С. 44-47.
11. Суворова, Г. А. Новый этап в разработке деятельностной теории учения: системогенетическое направление. Международная научная конференция «Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы» <http://lomonosovmsu.ru/rus/event/2075/http://www.psy.msu.ru/science/conference/learning/2014/proceedings.pdf>. - С. 86-88.
12. Суворова, Г. А. Современный этап в разработке проблемы психологии способностей человека: системогенетическое направление. От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 1 / отв. ред. Богоявленская Д. Б. - М.:Когито-Центр, 2015. - 492 с.
13. Суворова, Г. А. Концепция деятельностно-психологического консультирования в обучении: системогенетический подход [Текст] / Г. А. Суворова // Сборник научных трудов XV Международной научно-практической конференции «Современные концепции научных

- исследований» / ЕВРАЗИЙСКИЙ СОЮЗ УЧЕНЫХ (ЕСУ). Ежемесячный научный журнал. - № 6 (15) / 2015. Россия, Москва, 25-27.06.2015. - С. 62-67.
14. Шадриков, В. Д. Психодиагностика и психопрогностика [Текст] / В. Д. Шадриков / Профессиональная ориентация и обучение (теоретические и прикладные проблемы). Межвузовский сб. науч. труд. - Ярославль, 1988. - С. 3-10.
15. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Наука, 1982; 2007.
16. Шадриков, В. Д. Мир внутренней жизни человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Университетская книга, Логос, 2006. - 392 с.
17. Шадриков, В. Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2009.
18. Шадриков, В. Д. Качество педагогического образования [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Логос, 2012. - 220 с.
20. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
21. Шадриков, В. Д. Мысль и познание [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Логос, 2014.
22. Шадриков, В. Д. Общая психология: учебник для академического бакалавриата [Текст] / В. Д. Шадриков, В. А. Мазилков. - М.: Издательство Юрайт, 2015. - 411 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕРЕСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СФЕРЕ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ В ЦЕЛЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Абрамова М.Г.

ст. преп., педагог-психолог МПГУ (Россия, Москва)

В статье представлены результаты опроса учащихся четвертых классов о наиболее интересных для них школьных предметах. Самыми интересными предметами большинство младших школьников назвали математику, окружающий мир и физкультуру. Приведены также итоги опроса для мальчиков и девочек по отдельности.

The article presents the results of a survey of pupil at the fourth grade on the most interesting school subjects. The most interesting items the majority of schoolchildren called math, science and physical education. The article shows also the results of the research for boys and girls separately.

Ключевые слова

Интерес, учебный предмет, учебные интересы, младший школьник, мотивация учебной деятельности.

Interest, school subject, educational interests, schoolchild, motivation of educational activity.

Один из наиболее частотных запросов к школьному педагогу-психологу со стороны родителей и учителей - отсутствие у ребенка интереса к учебе, низкий уровень мотивации учебной деятельности. Родители жалуются, что утром ребенок неохотно идет в школу, днем не желает выполнять домашние задания, не видит смысла в изучении того или иного учебного предмета. Педагоги констатируют интеллектуальную пассивность отдельных учащихся на уроках, безразличное отношение при изучении того или иного учебного материала.

С другой стороны, педагоги понимают важность создания для ученика ситуации успеха если не на всех изучаемых предметах, то хотя бы на некоторых. При этом учителям и родителям необходимо сориентироваться в сфере учебных интересов ребенка, понять, что преимущественно может его заинтересовать в содержании изучаемого материала, какие предметы представляют для него наибольший интерес.

В своем исследовании мы поставили задачу выяснить, какие школьные предметы ученики начальных классов считают самыми интересными для себя. Было проведено анкетирование среди четвероклассников московской школы ГБОУ СОШ № 1694 «Ясенево». За три учебных года с 2012-2013 по 2014-2015 нами было опрошено 144 ученика семи четвертых классов в возрасте 10-11 лет, из них 68 мальчиков и 76 девочек.

Детям было предложено следующее задание: «Назови школьные предметы, которые кажутся тебе самыми интересными». При ответе требовалось назвать три предмета в порядке важности, начиная с самого интересного. Если ребенок затруднялся назвать три предмета, ему разрешалось указывать меньшее количество учебных предметов. Анкетирование проводилось в групповой форме в классе. Во время проведения опроса у детей на партах или на доске было их учебное расписание. В одном из классов в числе изучаемых предметов не было ОРКСЭ («Основы религиозных культур и светской этики»), но была информатика, что было учтено при обработке данных анкетирования.

Результаты опроса представлены в таблице.

Результаты выявления интересов в сфере учебных предметов

| | Самый интересный предмет | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|--------------------------|--------------|------------|--------|------------|----------|------------|-------|-------------|------|--------|-------------|
| | математика | русский язык | литература | чтение | англ. язык | окр. мир | технология | ОРКСЭ | информатика | ИЗО | музыка | физкультура |
| Всего выборов | 82 | 43 | 44 | 41 | 57 | 38 | 19 | 2 | 34 | 12 | 49 | |
| Всего выборов, % | 56,94 | 29,86 | 30,56 | 28,47 | 39,58 | 26,39 | 15,08 | 11,11 | 23,61 | 8,33 | 34,03 | |
| Мальчики | 43 | 18 | 12 | 21 | 29 | 16 | 8 | 1 | 9 | 5 | 29 | |
| Мальчики, % от общего числа мальчиков | 63,24 | 26,47 | 17,65 | 30,88 | 42,65 | 23,53 | 12,90 | 16,67 | 13,24 | 7,35 | 42,65 | |
| Девочки | 39 | 25 | 32 | 20 | 28 | 22 | 11 | 0 | 25 | 7 | 20 | |
| Девочки, % от общего числа девочек | 51,32 | 32,89 | 42,11 | 26,32 | 36,84 | 28,95 | 17,19 | 0 | 32,89 | 9,21 | 26,32 | |
| Всего поставили на первое место | 40 | 11 | 8 | 16 | 23 | 7 | 5 | 0 | 11 | 1 | 17 | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|-------|-------|------|-------|-------|------|------|---|-------|------|-------|
| Всего поставили на первое место, % | 27,78 | 7,64 | 5,56 | 11,11 | 15,97 | 4,86 | 3,97 | 0 | 7,64 | 0,69 | 11,81 |
| Мальчики поставили на первое место | 24 | 2 | 2 | 8 | 9 | 1 | 2 | 0 | 3 | 1 | 12 |
| Мальчики поставили на первое место, % от общего числа мальчиков | 35,29 | 2,94 | 2,94 | 11,76 | 13,24 | 1,47 | 3,23 | 0 | 4,41 | 1,47 | 17,65 |
| Девочки поставили на первое место | 16 | 9 | 6 | 8 | 14 | 6 | 3 | 0 | 8 | 0 | 5 |
| Девочки поставили на первое место, % от общего числа девочек | 21,05 | 11,84 | 7,89 | 10,53 | 18,42 | 7,89 | 4,69 | 0 | 10,53 | 0 | 6,58 |

По результатам опроса в целом видно, что большинство четвероклассников (56,94 %) самым интересным предметом для себя считают математику. На втором месте - окружающий мир (39,58 % от общего числа опрошенных учеников), на третьем месте - физкультура (34,03 %). Меньше всего опрошенных младших школьников считают наиболее интересными музыку (8,33 %), информатику (11,11 %) и ОРКСЭ (15,08 %).

Ранжированный по степени интереса список учебных предметов в целом по выборке выглядит так: 1) математика (56,94 % от числа всех опрошенных учащихся); 2) окружающий мир (39,58 %); 3) физкультура (34,03 %); 4) литературное чтение (30,56 %); 5) русский язык (29,86 %); 6) английский язык (28,47 %); 7) технология (26,39 %); 8) изобразительное искусство (23,61 %); 9) основы религиозных культур и светской этики (15,08 %); 10) информатика (11,11 %); 11) музыка (8,33 %).

Для мальчиков наибольший интерес представляет математика (63,24 % от общего числа мальчиков, участвовавших в опросе). На втором месте два предмета, набравшие одинаковое количество выборов среди мальчиков - окружающий мир и физкультура (по 42,65 %). Однако на первое место больше мальчиков поставили физкультуру. На третьем месте - английский язык (30,88 % мальчиков). Меньше всего среди самых интересных предметов мальчики назвали музыку (7,35 %), ОРКСЭ (12,90 %) и изобразительное искусство (13,24 %).

Список предметов по степени интереса для мальчиков выглядит таким образом: 1) математика (63,24 %); 2) окружающий мир и физкультура (по 42,65 %); 3) английский язык (30,88 %); 4) русский язык (26,47 %); 5) технология (23,53 %); 6) литературное чтение (17,65 %); 7) информатика (16,67 %); 8) изобразительное искусство (13,24 %); 9) основы религиозных культур и светской этики (12,90 %); 10) музыка (7,35 %).

Большинство девочек также назвали математику среди наиболее интересных предметов (51,32 %), но на втором месте у девочек литературное чтение (42,11 %), в то время как у мальчиков чтение не вошло в тройку наиболее интересных учебных дисциплин. На третьем месте у девочек - окружающий мир (36,84 %). Русский язык и изобразительное искусство одинаково набрали по 32,89 %, а английский язык и физкультура - по 26,32 %. Ни одна девочка не назвала информатику среди самых интересных предметов.

Результаты опроса среди девочек таковы: 1) математика (51,32 %); 2) Литературное чтение (42,11 %); 3) Окружающий мир (36,84 %); 4) Русский язык и изобразительное искусство (по 32,89 %); 5) Технология (28,95 %); 6) Английский язык и физкультура (по 26,32 %); 7) Основы религиозных культур и светской этики (17,19 %); 8) Музыка (9,21 %); 9) Информатика (0 %).

Как показывают результаты опроса, самый интересный предмет как для мальчиков, так и для девочек, - это математика. Окружающий мир также является интересным для многих школьников и школьниц. Физкультура интересует больше мальчиков, чем девочек. Для девочек больший интерес по сравнению с мальчиками представляет литературное чтение, а также изобразительное искусство.

Анализируя результаты опроса, можно предположить, что содержательный потенциал ряда учебных предметов используется учителями недостаточно в плане формирования интереса к предмету.

Результаты исследования могут быть использованы в консультировании педагогов и родителей по вопросам формирования учебных интересов детей, развития их мотивационной сферы в целом, а также: 1) для анализа учителями собственной педагогической деятельности; 2) при комплектовании профильных и гимназических классов на средней ступени обучения; 3) для планирования дальнейшего образовательного маршрута ребенка; 4) для мониторинга и оценки эффективности учебно-воспитательного процесса; 5) при составлении учебных планов и программ; 6) для планирования работы в сфере дополнительного образования при определении состава кружков и секций; 7) при планировании работы факультативов в школе, школьных предметных олимпиад, предметных недель и т.п.

В статье раскрыта сущность психотерапевтической помощи как деятельности, имеющей профессионально-специфические и культурно-специфические черты, сравниваются отечественная и зарубежные модели. В качестве методологической основы выступил системный подход, его представление о необходимости анализа процессов и результатов профессиональной деятельности в конкретных социокультурных условиях. В работе описаны особенности стратегий психотерапии, их содержательные и целевые различия, связанные с особенностями задач жизнедеятельности, решаемых людьми разных сообществ.

The article reveals the essence of psychotherapeutic care as work that has a profession-specific and culture-specific features, compares domestic and foreign models as a methodological basis was made by a systematic approach, his understanding of the need for analysis of the processes and outcomes of professional activities in specific socio-cultural conditions. This paper describes the features of the strategies of psychotherapy, their content and target differences, linked with the problems of life be solved by the people of different communities.

Ключевые слова

Психотерапия, страдание, исцеление, сопереживание, самоактуализация, ответственность.
Psychotherapy, suffering, healing, empathy, self-actualization, responsibility.

Современная психотерапия, в поисках транскультурных и трансдисциплинарных универсалий, все чаще обращается к сравнению психотерапевтических культур «Востока» и «Запада», тем смысла, которые организуют психотерапевтический процесс - со стороны клиента и консультанта, вопросам неэффективности подходов Запада в помощи людям Востока. А. Лэнгле отмечал: «Та возможность, которая по своей ценности и значимости выделяется нами как наилучшая в данных обстоятельствах, несет в себе полноту актуального бытия, и есть смысл текущего момента... Смысл - это всегда реалистичный, сообразный обстоятельствам путь» [1]. В продолжение его мысли можно привести высказывание В. Франкла: «Есть смыслы, которые присущи людям определенного общества, и даже более того - смыслы, которые разделяются множеством людей на протяжении истории. Эти смыслы относятся к человеческому положению вообще, чем к уникальным ситуациям... Таким образом, ценности можно определить как универсалии смысла, кристаллизующиеся в типичных ситуациях, с которыми сталкивается общество или даже все человечество. Обладание ценностями облегчает для человека поиск смысла, так как, по крайней мере в типичных ситуациях, он избавлен от принятия решений» [2]. А. Лэнгле, используя данные В. Франклом определения смысла и ценности, формулирует понимание ответственности. «Ответственность - это мой ответ на тот смысл, который входит в резонанс с моей высшей ценностью. Поэтому ответственность не имеет ничего общего с обязанностями, которые кто-то на меня возлагает. Ответственность - проявление свободы. Ее нельзя подменить соблюдением ... законов, руководящих указаний и инструкций по эксплуатации. ... Ответственность - проявление отношения» [1].

Мы могли бы согласиться с А. Лэнгле, тем более, что отмеченные им и В. Франклом тенденции почти самоочевидны. Однако, когда речь идет о нетипичных ситуациях, в которых человек вынужден искать собственные ценности и соотносить их с реальными обстоятельствами, то можно выделить как минимум две системы «возложения обязанностей»: 1) внешнее, принудительное «распределение» ответственности, от которой пациенты (клиенты) стремятся избавиться, как от иллюзии, чтобы улучшить качество своей жизни, обрести «подлинность», 2) внутреннее долженствование, опирающееся на всю систему жизненных смыслов человека, побуждающее его переносить тяжелые и сверхтяжелые испытания, травмирующие, виктимизирующие ситуации и отношения, не столько в поисках «истинного», которое - уже давно найдено, сколько в поисках выхода - из лабиринта, в который человек опадает, утрачивая связь с истинным. Вторая ситуация намного сложнее и очевидно ближе сути психотерапевтической помощи, особенно тогда, когда речь идет о страданиях как психических и психосоматических нарушениях, страданиях «на грани» ресурсов выживания иди - иногда и за ними, в поле «невозможного», в котором происходит встреча с Божественным. Первая ситуация проще: экзистенциальный вакуум как ненайденность и

потерянность побуждает «прокладывать путь», который, как известно, с попутчиком всегда выглядит короче и интереснее. Третья возможность, свойственная Востоку - возможность отсутствия проблем, их иллюзорности, замена представления о проблеме понятием «кармы», о которой бессмысленно спорить, которую невозможно изменить и которая полностью отрицает свободу как таковую. Психотерапевт как учитель освобождения опирается на представление о том, что любые знания, умения, ценности иллюзорны и бессмысленны, пока не достигнут уровень Ничто: путь к которому лежит в лабиринте межличностных проблем и личных страданий, этот путь - не есть излечение страдания, но исцеление самой жизни, понятой как Бог, возвращение к Нему как предельному смыслу за смыслом, ценности за ценностью [3].

Как показали результаты осуществленного нами контент-анализа консультативных бесед американских и российских консультантов, а также интент-анализ русского и американского психотерапевтического дискурса, осуществленный А.Ф. Бондаренко и Т.И. Королюк [4; 5], пониманий россиянами других людей и ситуаций межличностных отношений более развернуто, диалогично, отличается большим принятием, в обращениях за психологической помощью российских клиентов преобладают жалобы, относящиеся к виктимизирующим межличностным отношениям, у американских - спектр обращений и жалоб шире, однако, уровень принятия и осмысления происходящего, их ценностно-смысловая наполненность, ниже, чем у россиян. Прецизионный анализ функций психотерапевтических высказываний в российских подходах показывает целостность подхода к страждущему, его диалогичность. В американских - акцент делается на парциально выделяемые из целостной жизни человека переживания. В содержании жалоб современных клиентов в России преобладает спектр переживаний, вызванных травмой межличностных отношений: обида и вина, унижение и беспомощность, ощущение тупика и душевная боль, переживания разочарования и предательства, которые переживаются, в частности, на уровне психосоматических и психических нарушений - страданий [6; С. 369], сострадание вплетено в повседневность, поэтому человек склонен даже к психологу обращаться не столько за состраданием (он имеет возможность удовлетворить подобную нужду и в повседневном общении), сколько именно за помощью в деле избавления от страданий, исцелением (излечением). В западных традициях, применительно к многообразным западным и вестернизированным подходам в качестве объекта интенциональности психотерапевта в выступает субъективное как основное «место приложения» усилий психотерапевта, внимание уделяется признанию автономии человека, его ответственности за себя и - реже - мир, конфликта долга и свободы, права жить более подлинной жизнью и необходимости подчиняться законам социума, умению устанавливать контакт с самим собой, а не только с окружением.

Российские клиенты обращаются к психотерапевту «не по прихоти», а по «жизненным показаниям», то есть - в ситуации острого психофизиологического страдания, сгорания от копившихся годами неотработанных переживаний, когда, вследствие травматических виктимизирующих его отношений, «болит душа», а сострадание не помогает. Ресурсы клиента - в сверхличных ценностях, воплощенных в значимых других: человек есть «уравнение Я и другого» [7]. Американские клиенты желают более полно управлять своей жизнью, избавиться от лишнего самоконтроля, наладить связь с собой, научиться жить более подлинно и полноценно, более осознанно и «стать живыми». Они нуждаются в «жизнеизменяющей психотерапии».

При этом, если американский психотерапевт цель своей работы усматривает в освобождении клиента от «тиранического долга», то в отечественном психотерапевтическом дискурсе понятие долга понимается как высшая, божественная сущность человека. Отечественные и некоторые западные исследователи аксиологические понятия «добро» и «зло» определяют как критерии душевного здоровья или нездоровья личности [8; 9]. Добро, соответствующее сути человека, исцеляет душу, возвращает ей целостность и ценно само по себе, а зло — ненормально как беззаконие оно есть грех и отрицание святости, безнравственность. Поэтому оно - источник страданий и дисгармонии. Американский психотерапевт зачастую имеет дело с проблемой личностной несвободы клиента или желанием более полной, полноценной жизни, которая трактуется в духе протестантского индивидуализма. Что касается восточной модели, то пути освобождения как возвращения к Бог в самом себе в целом вообще не нуждаются в психотерапии: наличие собеседника и спутника возможно, но не обязательно. Пока иллюзии социального мира и интенсивны, спутник необходим, когда же человек сталкивается со смертью как аннулирующей «я», его страданий, то осознает: выбор совершается в одиночестве. Добро и зло как ветви дерева Жизни - едины, единственное важное - их осознание как опыт ухода (падения) и возвращения (просветления). Отсюда - различие акцентов. У россиян акцент делается на проблеме добра и зла, выбора и

нравственного осмысления происходящего, нравственного усилия по преодолению страдания, то у американских консультантов «воздейственный радикал» приходится на гедонистический посыл достижения личной свободы. В России свобода, говоря словами А.А. Ухтомского, дается только там, где есть «дары Духа Святого», а не произвол личности. Поэтому психотерапевтическая помощь в России - это помощь ценностно-смысловая: ориентированная на изменение отношений человека к себе и миру в направлении их гармонизации - друг с другом и высшими «пределами» своего бытия.

Одним из наиболее важных выводов, к которым пришли психологи и терапевты, разрабатывающие кросс-культурную парадигму, то, «что успешная адаптация в одной культуре может иметь своим следствием серьезные проблемы в другой культуре». Это касается как психологических проблем мигрантов, так и существа самой психотерапии и социально-психологической помощи в целом: чем больше модель и концепция психотерапии соответствует конкретному культурному контексту, тем вероятнее она будет «предубеждена» относительно контрастного ей культурного контекста. И чем больше контраст, тем сильнее предубеждение. Особенно важны здесь межкультурные различия институциональных аспектов оказания социальной и психологической помощи. Так, в коллективистских культурах в качестве буфера, смягчающего стресс, действует мощная социальная поддержка, осуществляемая родственниками и знакомыми, а в индивидуалистских культурах эти функции берут на себя психотерапевты. И мигранты, переезжающие из коллективистских культур в индивидуалистские, испытывают соответствующие трудности: им сложно обратиться к психотерапевту, а в случае обращения их с высокой вероятностью постигнет разочарование, если не новая травматизация; результатом становится хроническое посттравматическое стрессовое расстройство и другие психические расстройства. Наиболее оптимальным подходом к решению проблем может быть развитие культурной сензитивности, культурной эмпатии, клиент-центрированный подход. Люди, пережившие травматический опыт требуют особой сензитивности со стороны терапевта, они ощущают непонятость со стороны других людей, что связано с переживанием «внутренней изуродованности» (disfigured on the inside) и отсюда — с самореализующимся прогнозом непонятости со стороны: «Ведь другие не могут увидеть их психологические шрамы» [11; С. 47]. У них подчас «нет слов», чтобы описать свой опыт, они испытывают беспомощность в попытках сообщить о своих переживаниях здесь-и-теперь.

Однако, все психотерапевтические отношения являются кросс-культурными в большей или меньшей степени. Преодоление кросс-культурности, нахождение общего языка, общих метафор и ценностей — неотъемлемая часть любого психотерапевтического процесса. Поэтому можно говорить о важности разработки универсального транскультурного подхода к психотерапии, основанного на понимании того, что любая психологическая помощь имеет культурную основу. Это означает, среди прочего, акцентирование внимания на таких аспектах взаимодействия с клиентом как: поощрение связей клиента с его собственной культурой, гордость своей этнической и культурной принадлежностью; информированность специалиста о процессах аккультурации и культурно-расовом притеснении; фасилитация понимания клиентом собственного взгляда на мир и своей включенности в семейную и культурную историю. Важно сознавать, что каждая психологическая теория и подход к помогающему взаимодействию отражает конкретно-специфичный для данной культуры взгляд на мир, не соответствующий взгляду клиента иной культуры. Продуктивная интеграция возникает, когда происходит «удваивание» культурных «архетипов», при котором можно говорить о мультикультурной идентичности. Мультикультурная идентичность приводит к расширению культурного потенциала, повышению гибкости, адаптационных возможностей и перспектив личностного развития. Все существующие направления можно рассматривать как «переходные», которые будут существовать до тех пор, пока психотерапевтический аспект культурных факторов не будет представлен в каждой форме психотерапии. Таким образом, путь психотерапии включает трансдискурсивное осмысление ее стратегий и моделей, насыщение практики концептами, теориями и техниками разных культур.

Библиографический список.

1. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Логотерапия как средство оказания помощи в жизни. - М.: Генезис, 2014. - 144 с.
2. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М.: Книга по требованию, 2012. - 366 с.
3. Уоттс А. Психотерапия: Восток и Запад. - М.: Весь мир, 1997. - 140с.
4. Бондаренко А.Ф. Субъектность личности: измерение и предмет отечественной психотерапевтической практики // Язык. Культура. Психотерапия: сборник научных статей. - Киев:

Кафедра, 2012. - С. 102-121.

5. Королюк Т.И. Этические переживания как предмет теоретического анализа в отечественной психологии XIX века // Психолингвистика. - 2012. - Вып. 10. - С. 66-73.

6. Бондаренко А.Ф., Кондратюк Н.С. Русская традиция в психотерапии: в поисках истоков // Психотерапия. - 2008. - № 6. - С. 7-16.

7. Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности // Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1979. - С. 7-180.

8. Братусь Б.С. Психологическое и нравственное пространство нормы // Журнал практикующего психолога. - 1997. - № 3. - С. 6-15.

9. Сикорский И.А. Начатки психологии. - К.: Типография Кульженко, 1909. - 138 с.

10. Ухтомский А.А. От двойника к собеседнику // Ухтомский А.А. Доминанта. - С.-Пб.: Питер, 2002. - С. 335-391.

10. Longer R. Post-traumatic stress disorder in former POWs // Post-traumatic stress disorders: a handbook for clinicians / T. Williams (Ed.). - Cincinnati, Ohio: Disabled American Veterans, 1987. P. 35—50.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ ПО РАЗВИТИЮ СПОСОБНОСТЕЙ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Барышев Ю.Н.

магистрант I курса кафедры психологии младшего школьника
Институт детства МПГУ (Россия, Москва)

Рассматриваются вопросы психологического консультирования педагогов по развитию способностей у первоклассников. Представлены данные по анализу учебников математики для первого класса в двух системах обучения - «Школа России» и «Школа 2100», позволяющие вести диалог психолога с педагогом по развитию способностей у первоклассников.

The issues of counseling teachers in the development of abilities in the first grade. The data for the analysis of mathematics textbooks for the first class in the two systems of education - "Russian school" and "School 2100", allowing a psychologist to conduct a dialogue with the teacher for the development of abilities in the first grade.

Ключевые слова

Способности, развитие способностей, интеллектуальные операции, психологическое консультирование, обучение, первоклассники, математика.

The ability, capacity, intelligence operations, psychological counseling, training, graders, mathematics.

В современной начальной школе учителя и психологи часто сталкиваются с большим количеством проблем, решить которые в рамках традиционной психологии и педагогики представляется крайне трудной задачей. Уже с первого класса стоит задача развивать способности и интеллект у учащихся. Какое решение данных проблем возможно в рамках психологического консультирования? Что такое психологическое консультирование? Р. Кочюнас выделяет 3 важных аспекта в данном определении, это : «1. Консультирование помогает человеку выбирать и действовать по собственному усмотрению. 2. Консультирование помогает обучаться новому поведению. 3. Консультирование способствует развитию личности» [2; С. 4]. Инновационный подход в понимании психологического консультирования предлагает Суворова Г.А., которая определяет психологическое консультирование, как «совместную деятельность психолога-консультанта с субъектами психологического консультирования (педагогом, родителями и детьми) по исследованию сформированности психологической системы деятельности у ученика и разработки адресных психологических рекомендаций по формированию у него разнообразных механизмов научения» [5; С. 208; 6]. Она показала, что дети плохо учатся если им не хватает способностей или они не умеют использовать свои способности в процессе обучения при выполнении разных видов деятельности [4]. Наиболее продуктивным будет развитие способностей у первоклассников, так как возраст ребенка в данный период является наиболее сензитивным. В связи с вариативным обучением в начальной школе появилась возможность не только реализовывать разнообразные потребности субъектов обучения, но и целенаправленно и систематически развивать способности.

«ФГОС НОО» указывает на способности, как на «способности к организации своей деятельности - умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом

и сверстниками в учебном процессе» [8]. В.Д. Шадриков, автор теории способностей, предлагает рассматривать способности в трех измерениях, как индивида, субъекта деятельности и личности [10; С. 122]. В своей книге «Профессиональные способности», ученый выдвигает следующие 2 основных допущения в понимании способностей, это : «1) способности есть свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции; 2) У-функции являются родовыми формами деятельности и могут быть описаны как функциональные системы деятельности» [10; С. 122].

На основе данной теории возникают вопросы, так как же формировать и развивать способности, что будет являться механизмом их развития? В.Д. Шадриков также описал универсальный механизм развития способностей - интеллектуальные операции. Автор дает определение понимания интеллектуальных операций - «интеллектуальные операции - осознанные психические действия, связанные с познанием и разрешением задач, стоящих перед индивидом» [9; С. 131]. Мы рассмотрели задачи, которые предлагают детям учебники в 1 классе и следующие интеллектуальные операции (действия) при их выполнении: анализ, синтез, обобщение, классификация. И попытались ответить на вопросы : какие возможности предоставляют учебники в первом классе для развития интеллектуальных операций? Происходит ли целенаправленное обучение интеллектуальным операциям в рамках школьного обучения в первом классе на уроках математики ? Суворова Г.А. показала, что наибольшее значение для формирования интеллектуальных действий (анализа, синтеза, обобщения) имеют учебники по математике для начальной школы: они формируют 82,7% всех интеллектуальных действий, выполняемых по заданиям учебников. Первоклассники на уроках математики особенно активно разделяют, соединяют, обобщают, сравнивают и открывают новое, но новое лишь для них. Для изучения заданий на развитие и обучение интеллектуальным операциям нами были выбраны 2 учебные программы для начальной школы, это программа «Школа России» [3] и программа «Школа 2100» [1]. Психолого-дидактический анализ учебных заданий проводился по методике Суворовой Г.А. [7]. Получены следующие результаты.

Анализ программы «Школа России» показал, что первая часть учебника состоит из 197 заданий, направленных на развитие анализа, 153 синтеза, 46 обобщения и 47 классификации. Вторая часть учебника состоит из 412 заданий, направленных на развитие анализа, 398 синтеза, 88 обобщения и 60 классификации. Общее количество заданий - 823. В первой половине учебного года, учащиеся осваивают 34 % заданий на анализ, 30 % -на синтез, 36 % -на обобщение и 46 % заданий на классификацию (от общего количества заданий в программе). Во втором полугодии предусматривается закрепление уже пройденных операций и их дальнейшее усложнение, когда ученик применяет уже несколько операций одновременно, и число упражнений увеличивается и составляет 76 % заданий на анализ, 70 % - на синтез, 64 % - на обобщение и 54 % на классификацию. Большинство заданий из данного предмета нацелены на комплексное развитие интеллектуальных операций, отдельные задания развивают сразу до 4 конкретных операций, большая часть заданий, около 80% нацелены на развитие 2х и более интеллектуальных операций и некоторое, меньшее число заданий, около 20%, формируют менее 2 операций. Результаты исследования программы «Школа 2100» получились следующие: первая часть учебника состоит из 236 заданий, направленных на развитие анализа, 116 синтеза, 26 обобщения и 64 классификации. Вторая часть учебника состоит из 249 заданий направленных на развитие анализа, 196 синтеза, 26 обобщения и 50 классификации. Третья часть учебника состоит из 226 заданий, направленных на развитие анализа, 138 - синтеза, 19 - обобщения и 27 - классификации. Общее количество заданий - 796. В первом полугодии учащиеся изучают 1-ую часть учебника и осваивают 33,5 % заданий на операцию анализа, 26 % -синтеза, 37 % - обобщения и 47 % - классификацию от общего количества заданий на конкретную операцию. Второе полугодие предусматривает изучение 2 и 3-ей части учебника, где осваивается 66,5 % заданий на операцию анализа, 74% -синтеза, 63 % - обобщения и 53 % - на обобщение (от общего количества заданий на выполнение конкретной операции). Исследование обоих учебных программ на наличие заданий, в вопросе которых содержится указание на выполнение конкретной интеллектуальной операции, выявило кардинальное различие в отношении данного вопроса. Программа «Школа России» предоставляет малое количество данных заданий, их общее количество составляет 6, из них 1 задание на анализ, на синтез задания отсутствуют, на операцию обобщения - 1 задание, классификацию - 4 задания, что является крайне небольшим показателем - это может послужить одной из причин неуспеваемости ученика в начальной школе. Учебная программа «Школа 2100» содержит в себе 69 заданий, с указанием выполнения конкретной интеллектуальной операции, из них 14 заданий это задания на операцию обобщения и 55 заданий на операцию классификацию, упражнения на целенаправленное развитие операции анализа и синтеза отсутствуют. Задания, целенаправленно развивающие операцию обобщения, составляют 11 % от общего количества

заданий, в которых присутствует развитие данной операции, и упражнения, целенаправленно развивающие операцию классификацию - это 41 % от 100% заданий на данную операцию.

Полученные результаты позволяют сформировать зону диалога психолога с педагогом и сформулировать следующие рекомендации (они могут быть полезны и родителям) по развитию способностей у первоклассников:

1) Обучение интеллектуальным операциям должно носить систематический характер, когда овладение ими происходит целенаправленно. Педагог должен объяснять значение каждой интеллектуальной операции и показывать практический смысл ее выполнения учеником.

2) Освоение интеллектуальных операций должно осуществляться по мере их усложнения, когда вначале изучают анализ и синтез, а затем остальные интеллектуальные операции в предметно-практическом мышлении, в восприятии, памяти и мышлении, в метаинтеллектуальных процессах.

3) Не достаточная сформированность отдельных интеллектуальных операций у первоклассников может вызвать трудности в усвоении учебного материала в дальнейшем.

Библиографический список.

1. Демидова Т.Е., Козлова С.А., Тонких А.П. Моя математика. Учебник для 1-го класса в 3-х частях. - М.: Баласс, 2005. Электронная версия. <http://slovo.ws/urok/matematika/01/006/>.
2. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. - М.: Академический проект. 1999.
3. Моро М.И., Волкова С.И., Степанова С.В. Математика. Учебник. 1 класс. В 2 частях. - М.: Просвещение, 2009. Электронная версия. <http://ne-proza.ru/nachalnaya-shkola/umk-shkola-rossii/matematika/>.
4. Суворова Г.А. Деятельностно - психологическое консультирование в обучении. Автореферат дис. на соискание уч. степени доктора психологических наук. Москва. МПГУ. 2003.
5. Суворова Г.А. Деятельностно - психологическое консультирование. Проблемы формирования учебной деятельности. - М.: Лика, 2003.
6. Суворова Г.А. Концепция деятельностно - психологического консультирования в обучении: системогенетический подход //Сборник научных трудов XV Международной научно-практической конференции «Современные концепции научных исследований» /ЕВРАЗИЙСКИЙ СОЮЗ УЧЕНЫХ (ЕСУ). Ежемесячный научный журнал № 6 (15) /2015. Россия, Москва, 25-27.06.2015. С.62-67.
7. Суворова Г.А. Методика психологической классификации учебных задач в целях консультирования по проблемам обучения. // Психологическая наука и образование. 2003. № 2, с.11-16.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ № 373 Министерства образования и науки Российской Федерации, 2013.
9. Шадриков В.Д. Ментальное развитие. - М.: Аспект пресс. 2007.
10. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. - М.: Университетская книга. 2010.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКА К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Вялых Э.В.

магистрат кафедры психологии МПГУ (Россия, Москва)

В статье раскрыта суть процесса адаптации первоклассника к учебной деятельности. В качестве методологической основы выступили труды Р.В. Овчаровой, Е.И. Рогова, И.В. Дубровиной, М.М. Безруких, И.Ю. Кулагиной и др. По нашему мнению, использование психологического консультирования на этапе адаптации обучающихся к учебной деятельности поможет более плавно пройти процесс адаптации и упразднить возможность дезадаптации. В работе описана психологическая сущность процесса адаптации и дезадаптации первоклассников к учебной деятельности.

The article reveals the essence of the process of adaptation of first-graders to training activities. As a methodological framework made works R.V. Ovcharovo, E.I. Rogov, I.V. Dubrovina, M.M. Bezrukikh, I.Y. Kulagina, etc. In our view, the use of psychological counseling at the stage of adaptation of students to educational activity will help more smoothly through the process of adaptation and to abolish the possibility of maladjustment. This paper describes the psychological essence of the process of adaptation and disadaptation of first-graders to the training activities.

Ключевые слова

Адаптация, дезадаптация, ФГОС, приспособление, учебная деятельность, школьная дезадаптация.
Adaptation, disadaptation, device, educational activity, school disadaptation.

Начало обучения в школе - это один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни людей, как в социально-психологическом, так и физиологическом плане

За последние годы увеличивается количество детей, которые уже в начальной школе не справляются с учебной программой. Они требуют к себе особого внимания со стороны педагога и психолога, так как хроническое отставание в начальной школе отрицательно сказывается на дальнейшем интеллектуальном и личностном развитии учащихся. Все это нашло отражение в стандарте второго поколения, где говорится о том, что необходим учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, велика роль и значение видов деятельности и форм общения.

ФГОС также ориентирует учителей на внедрение разнообразных индивидуальных образовательных траекторий и индивидуального развития каждого ребенка, что не мало важно для ребенка только что пришедшего в школу и еще не полностью адаптировавшегося в совершенно новых для него условиях [1].

Большое значение в вопросе адаптации имеет такой фактор, как особенности жизни ребенка в семье. Заметным явлением является то, что дети, посещавшие детские сады адаптируются быстрее.

Один из критериев адаптации является состояние здоровья ребенка и изменение его показателей под влиянием нагрузки.

Вопросами адаптации и дезадаптации интересовались во все времена. В своих исследованиях мы опирались на труды Р.В. Овчаровой, Е.И. Рогова, И.В. Дубровиной, М.М. Безруких, И.Ю. Кулагиной и др.

По мнению психолога Т.Шибутани «Адаптация относится к хорошо организованным способам справляться с типическими проблемами». Такое понимание адаптации содержит идею активности личности, представление о творческом, целеустремленном и преобразующем характере, ее социальной активности [4].

А.В. Петровский выводит такое понятие адаптации: адаптация социальная - постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды [3].

Р. С. Немов считает, что адаптация социальная - это приспособление человека к социальным условиям существования [2].

У предложенных авторов нет больших различий в определении адаптации. Все они считают главным - приспособление к социальной среде.

Начало обучения в школе - один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни детей как в социально - психологическом, так и в физическом плане. Приспособление (адаптация) ребенка в школе происходит не сразу. Не день, не неделя требуется для того, чтобы освоиться в школе по-настоящему. Это довольно длительный процесс, связанный со значительным напряжением всех систем организма.

Большинство детей в основном готовы к школе. Сложность приспособления организма к новым условиям и новой деятельности, высокая «цена» которую «платит» организм ребенка за достигнутые успехи, определяют необходимость тщательного учета всех факторов, способствующих адаптации ребенка к школе, и наоборот, замедляющих ее, мешающих адекватно приспособляться. И учитель должен хорошо представлять себе это и нести ответственность за здоровье каждого ребенка.

В случаях когда ребенок не готов к обучению в школе, не принимает правил и требований, предъявляемые ему школой можно говорить о дезадаптации обучающегося к учебной деятельности.

Поступление ребенка в школу является переломным моментом его социализации. Совпадая по времени с возрастным кризисом развития, оно несет с собой серьезные испытания его адаптационных возможностей.

Практически ни у одного ребенка переход от дошкольного детства к систематическому школьному обучению не совершается плавно. Новый коллектив, новый режим, новая деятельность, новый характер взаимоотношений требует от него новых форм поведения. Приспосабливаясь к новым условиям, организм мобилизует для этого систему адаптационных реакций.

Термин «школьная дезадаптация» сегодня достаточно широко употребляется в психолого-педагогической науке и практике. Приставка «дез» в одном из своих значений подразумевает отсутствие, отмену, устранение чего-либо, а в другом движение вниз, понижение. Термином «школьная дезадаптация» или «школьная неприспособленность» фактически определяют любые затруднения, отклонения, возникшие у ребенка в его школьной жизни. Часто термин «школьная

дезадаптация» употребляется в значении «социально-психологическая».

Заинтересовавшись темой адаптации первоклассника мы провели исследования на базе 1 класса по методикам «Дерево», «Человек под дождем». Методики проводились дважды в декабре и в феврале. По результатам исследований мы получили данные о том, что из 20 обучающихся класса в декабре было 5 детей с признаками дезадаптации, а в феврале всего 2 обучающихся оказались с признаками дезадаптации.

На основе полученных результатов мы пришли к выводу, если своевременно проводить консультации с родителями, то они смогут дома в семье помочь первокласснику пройти этот непростой период.

Учителя часто сталкиваясь с проблемным ребенком думают, что смогут справиться с этой ситуацией сами, но на практике часто получается наоборот, поэтому если учителя будут своевременно обращаться за помощью психолога, то процесс адаптации будет плавным и велика вероятность, что ребенок адаптируется быстрее.

Основываясь на трудах ученых и сделанных выводах, мы подготовили рекомендации по успешной адаптации обучающихся к учебной деятельности: 1) систематически проводить беседы родителей с психологом; 2) приглашать на внеклассные занятия психолога; 3) проводить индивидуальные беседы родителей, обучающихся с психологом; 4) учителям систематически проводить занятия направленные на знакомство с требованиями и правилами школы; 5) включать в уроки элементы игр, направленные на сплочение коллектива; 6) организовывать приятную психологическую атмосферу в классе.

Библиографический список.

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования. Вестник образования.-2010. - №2.
2. Немов, Р.С. Психологический словарь.
3. Петровский, А.В. Психологический словарь/А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. -М.: Издательство политической литературы, 1990.
4. Шибутани, Т. Психологический словарь/Т. Шибутани. -М. : Сфера, 2001.

УДК 159.9

ВОПРОСЫ СТРАХОВ И ТРЕВОЖНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Гаврилова Л.В.

к.пс.н., доцент кафедры психологии младшего школьника МПГУ (Россия, Москва)

Козлова М.А.

магистрант факультета начального образования МПГУ (Россия, Москва)

В статье рассматриваются понятия страха, тревожности, причины возникновения страхов у детей младшего школьного возраста. Описаны возможные пути и способы профилактики и коррекции страхов у детей.

The article deals with the causes of fear in children of primary school age. The methods of prevention and correction of fears in children are described. Correction of fear, fear, worry, anxiety and fear prophylaxy.

Ключевые слова

Коррекция страха, причины страхов, профилактика страха ,страх, тревога, тревожность.

Correction of fear of fear, prevention of fear, fear, anxiety, anxiety.

Нелегко найти человека, который бы никогда не испытывал чувства страха. Беспокойство, тревога, страх — такие же неотъемлемые эмоциональные проявления нашей психической жизни, как и радость, восхищение, гнев, удивление, печаль. Подавляющее большинство страхов в той или иной степени обусловлены возрастными особенностями и имеют временный характер. Детские страхи, если к ним правильно относиться, понимать причины их появления, чаще всего исчезают бесследно. Для того, чтобы воздействовать на ребенка и помочь ему избавиться от страхов, необходимо также знать, что такое страх, какую функцию он выполняет, как возникает и развивается, чего больше всего боятся дети и почему. Имеющиеся страхи у детей младшего школьного возраста могут быть частично или полностью преодолены при условии проведения специалистом своевременной диагностики страхов и тревожности, причин их возникновения, коррекционной работы.

Причинами возникновения страха у младшего школьника могут быть события, условия или

ситуации, являющиеся началом какой-либо опасности.

Существует несколько причин возникновения страха. Первой и наиболее понятной причиной может быть конкретный случай, который напугал ребенка (укусила собака, застрял в лифте и др.). Такие страхи легче всего поддаются коррекции. Но не у всех детей, покусанных собакой, развивается стойкий, заметный окружающим страх. Во многом это зависит от особенностей характера ребенка (тревожность, мнительность, пессимизм, неуверенность в себе, зависимость от других людей и т. д.). А эти черты характера могут возникнуть, если родители сами запугивают малыша: "Не будешь спать - заберет Баба-яга!". Как отмечают специалисты, самыми распространенными являются внушенные страхи. Их источник - взрослые (родители, бабушки, воспитатели). Они непроизвольно, иногда слишком эмоционально, предупреждают ребенка об опасности, часто даже не обратив внимания на то, что его напугало больше: сама ситуация или реакция на нее взрослого. В результате ребенок воспринимает только вторую часть фраз: "Не ходи - упадешь", "Не бери - обожжешься". Ребенку пока еще не ясно, чем ему это грозит, но он уже чувствует тревогу, и естественно, что у него возникает реакция страха, которая может закрепиться и распространиться на исходные ситуации. Такие страхи могут зафиксироваться на всю жизнь. Еще одна из наиболее частых причин страха - детская фантазия. Ребенок нередко сам придумывает себе предмет страха. Многие из нас в детстве боялись темноты, где перед нашим взором оживали монстры и призраки, а из каждого угла на нас набрасывались чудища. Но каждый ребенок по-разному реагирует на такие фантазии. Кто-то сразу их забудет и успокоится. А у кого-то это может привести к непоправимым последствиям. Чувство страха может сформироваться из-за внутрисемейных конфликтов. Очень часто ребенок чувствует вину за конфликты родителей или боится оказаться их причиной. Нередко причиной страха становятся взаимоотношения со сверстниками. Если детский коллектив не принимает ребенка, его обижают, и малыш не хочет идти в детский сад, вполне вероятно, что он боится быть униженным. Также причиной может быть распространение страхов среди детей. Например, более сильный ребенок может запугивать малыша разными историями. Причина последняя - наличие более серьезного расстройства - невроза, которое должны диагностировать и лечить медицинские работники. Проявлением невроза можно считать те страхи, которые не являются нормой для данного возраста ребенка, или очень сильное проявление страхов, которые входят в понятие нормы [1].

В психолого-педагогической литературе предлагается множество методик по коррекции и профилактике детских страхов. В младшем школьном возрасте страхи успешно подвергаются психологическому воздействию, поскольку они пока больше обусловлены эмоциями, чем характером, и во многом носят возрастной переходящий характер. Если в этом возрасте не будет сформировано умение оценивать свои поступки с точки зрения социальных предписаний, то в дальнейшем это будет весьма трудно сделать. В психотерапии существует множество методик снятия страхов, остановимся на наиболее эффективных и простых.

Рисование страха. Невротичный ребенок должен изобразить свой страх на листе бумаги. Это задание выполняется дома в течение двух недель. На повторном занятии ребенку предлагают подумать и изобразить на обратной стороне этого же листа, как он не боится данного страха. Таким образом бессознательный страх выводится на уровень сознания, и, размышляя над своим страхом, ребенок самоизлечивается. Бывают случаи, когда дети отказывались рисовать на обратной стороне листа. При этом они говорят, что страх очень сильный и они не знают, что нужно сделать, чтобы от него избавиться. В подобных случаях психолог в присутствии ребенка может взять лист с изображением страха и сжечь его со словами: «Вот видишь, от злого чудища осталась маленькая горстка пепла, а сейчас мы ее сдуем и страх испарится». Этот несколько мистический прием работает на редкость безотказно, его можно использовать несколько раз до достижения необходимого эффекта [2].

Сочинение рассказа на тему страха. В этом случае задача психолога — приблизить ребенка к реальности, для того чтобы он осознал абсурдность своего страха. Осуществляется это через введение в рассказ элементов юмора.

Использование игры, небольших представлений и инсценировок. На занятиях в группах детям предлагают сочинить сказку или придумать страшную историю. Их можно начать словами: «Жил-был...» или «Однажды...». Дети с неврозом страха, как правило, придумывают истории с печальным концом. Задача психолога заключается в том, чтобы проиграть их сюжеты в группе. Но настаивать на этом не нужно, ребенок сам должен предложить свой рассказ для постановки. Затем автор распределяет роли и начинается представление. В группах детей более старшего возраста можно использовать сценки из реальной жизни. Они должны быть небольшими и в форме диалога. Один герой отрицательный, а другой — положительный. При этом дети могут просто

импровизировать на предложенную психологом тему: «Вас остановил милиционер», «Вы ждете на улице приятеля, а его долго нет, и вот наконец он появляется», «Ссора с другом» и т.д.

Использование фильмов ужасов. Несмотря на спорность этого метода, он вполне применим. Обязательное условие — фильм должен быть точно по теме страха (например, страх перед ураганом или наводнением) и с положительным концом.

Фантазирование. Не у всех детей страхи выражены конкретно. Бывают случаи, когда у ребенка превалирует неопределенность, необъяснимая тревожность и подавленность эмоций. В таких случаях невротичного ребенка можно попросить закрыть глаза и пофантазировать на тему «Как я представляю свой страх». Не только представить, как он выглядит и его размер, но и чем он пахнет, каков страх на ощупь. Ребенку предлагают побыть этим страхом и рассказать от его имени о своих ощущениях, зачем данный страх пугает людей. Пусть ребенок от имени страха расскажет самому себе, кто он, как от него избавиться. Во время диалогов надо следить за сменой интонации ребенка, ведь именно здесь могут промелькнуть важные воспоминания, касающиеся его основных внутренних проблем, с которыми в дальнейшем необходимо работать.

Все описанные выше методы рекомендуется применять не в отдельности, а комплексно. Нужно импровизировать, подходить к каждому ребенку индивидуально. Пусть он сам выберет, что ему больше по душе — рисование, сочинение рассказа или инсценировка страха. Это прекрасное начало для дальнейшей откровенной беседы с ребенком о его внутренних проблемах и переживаниях. Однако, лечение ребенка без терапии родителей чаще всего не приносит положительных результатов. 90% всех страхов детей порождены семьей и стойко поддерживаются ею. Страх — это эмоция, которая может возникнуть в любом возрастном периоде. Очень большая часть страхов младших школьников лежит в области учебной деятельности. Здоровые психически и физически дети с радостью и нетерпением ждут начала школьной жизни. Они быстро осваиваются в ней, не вызывая никаких невротических реакций на изменение своей жизни. Вместе с тем, есть дети, которые страдают настоящей школьной фобией. Достаточно высокий уровень тревожности характерен для периода поступления в школу, особенно первых месяцев учебы. Однако, после адаптационного периода, который продолжается обычно в первой и второй четверти положение меняется. Эмоциональное самочувствие ребенка стабилизируется.

В то же время у детей могут возникать страхи, непосредственно не связанные с учебной деятельностью. Учителю и школьному психологу необходимо обращать внимание на тревожных детей и детей, испытывающих различные страхи, проводить консультативную работу с родителями и с самими детьми, используя соответствующие методы и приемы для снятия школьной тревожности и страхов. Успешность такой работы во многом зависит от взаимодействия семьи и школы, где создаются благоприятные условия для психологической поддержки ребенка со стороны окружающих.

Библиографический список.

1. Овчарова Р.В. Практическая психология - М.: Т.Ц. «Сфера», 1996.
2. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. Серия - «Психология ребенка». - СПб: 2000.

УДК 364.4

ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДОЙ СЕМЬИ

Данилова А.С.

педагог-психолог МДОУ «Детский сад № 23» (Россия, Ярославль)

В статье рассматриваются особенности системы социального сопровождения молодых семей с детьми в Ярославской области. Обосновывается необходимость разработки программ и мероприятий, направленных на формирование знаний родителей о развитии детей, создание благотворно-влияющего на межличностные отношения психологического климата в семье. Как итог, выявляются условия эффективной работы по профилактике деструктивных тенденций в молодых семьях.

The article deals with special aspects of the system of young families with children's case management in Yaroslavl region. Justify the need for the development of programs and activities for creation parents' awareness of child development, making the healthily influential family atmosphere for interpersonal relationships. As a result, educe the conditions of effective work for prophylactic treatment of destructive tendencies in young families.

Ключевые слова

Социально-педагогическое сопровождение молодых семей, демографическая ситуация, направления

молодежной политики.

The young families' case management, demographics, youth policy directions.

В настоящее время интерес к проблемам современной молодой семьи обусловлен ее особым социальным положением, которое определяется своими характерными чертами. Особенность молодой семьи заключается в том, что она находится в процессе своего становления, динамичного развития. В молодой семье имеет место быть нестабильность межличностных отношений, освоение членами семьи новых социальных ролей, это обусловлено процессом внедрения семьи в общество как самостоятельного субъекта социума, который выполняет функции социального института [3]. Основное предназначение молодой семьи - рождение и воспитание детей. Статистика говорит нам, что большинство детей рождаются в семьях, где родители моложе 30 лет, в демографическом ежегоднике России средний возраст матери при рождении детей в 2013 году составил 28 лет [1].

Здоровая крепкая семья - это здоровое крепкое общество [4]. Становление молодой семьи как надежной базы для взращивания нового поколения в современных условиях сопровождается противоречием, возникшим между высокими требованиями общества к молодой семье и низким уровнем адаптации членов молодой семьи. Глубокое и всестороннее рассмотрение данных вопросов на государственном и региональном уровнях свидетельствует о стремлении изменить к лучшему нынешнее положение семьи.

В Законе Ярославской области «О молодежной политике» № 65-з от 11 октября 2006 года определены основные направления молодежной политики, в числе приоритетных выделены - поддержка молодых семей и содействие обеспечению решения жилищных проблем молодежи [2]. Данные направления охватывают только аспект экономической помощи молодым семьям, и содействуют разрешению только двух основных проблем молодых семей: проблема покупки жилья и низкий уровень финансовой обеспеченности. Исключительно экономическая направленность семейной политики на решение вопросов, возникающих в молодой семье, не позволяет разрешить и половины проблем.

Важное место занимают вопросы сохранения нравственных устоев в каждой семье, транслирование исторических и культурных традиций от старшего поколения к младшему. Не менее важна организация эффективного психологического и социально-педагогического сопровождения для молодых семей, зачастую имеющих недостаточный жизненный опыт. Успешность формирования собственного потенциала семьи, психическое здоровье ее членов зависят от степени соответствия системы мер социальной помощи и социально-педагогической работы. В противном случае, отсутствие или недостаточные меры серьезно влияют на стабильность семейных отношений и еще более усложняют внутрисемейные проблемы. Направление по оказанию психологической помощи молодым семьям на территории Ярославской области реализуется на базе: социально-психологических служб, центров здоровья и народной медицины, клубов молодой семьи, отделов и секторов других социальных служб.

Уровень социализированности членов молодой семьи выражается в их субъектной/объектной общественной и внутрисемейной позиции, степени активизации внутреннего потенциала членов молодой семьи. Грамотная работа специалиста определяет высокую эффективность психолого-педагогического сопровождения молодой семьи, находящейся в процессе становления в обществе. Нами выделены следующие условия эффективного психолого-педагогического сопровождения: содержание программы сопровождения должно соответствовать целям и задачам социализации семьи; обеспечение интегрированной среды, в которой реализуется процесс сопровождения; эффективное взаимодействие специалисты, работающих с семьями, на протяжении всего периода оказания помощи.

На этапе диагностики родительского отношения у матерей (методика А.Я. Варги и В.В. Столина) приняло участие 22 молодые семьи. Цель проведения диагностических процедур - выявление исходного уровня развитости типа отношений (отвержение, симбиоз, кооперация, контроль, инвалидизация (инфантилизация)).

На втором этапе экспериментальной работы была сформирована группа молодых семей, которая прошла обучение на психолого-педагогических занятиях в интерактивном режиме.

Ниже представлен перечень разработанных занятий.

1) «Развития навыков воспитания у родителей». Цель - овладение родителями основными знаниями об особенностях развития ребенка, о воспитании детей с учетом их психологических качеств.

2) «Развитие мелкой моторики у детей раннего возраста» (совместные занятия для детей и

родителей). Цель - создание благотворных условий для общения между родителями и детьми и их взаимодействия, ознакомление родителей со способами организации полезного досуга с детьми.

На третьем этапе проведено информирование о возможных местах и способах проведения семейного досуга на территории г. Ярославля. Этап вторичной диагностики позволил выявить результаты экспериментальной работы (рисунок 1).

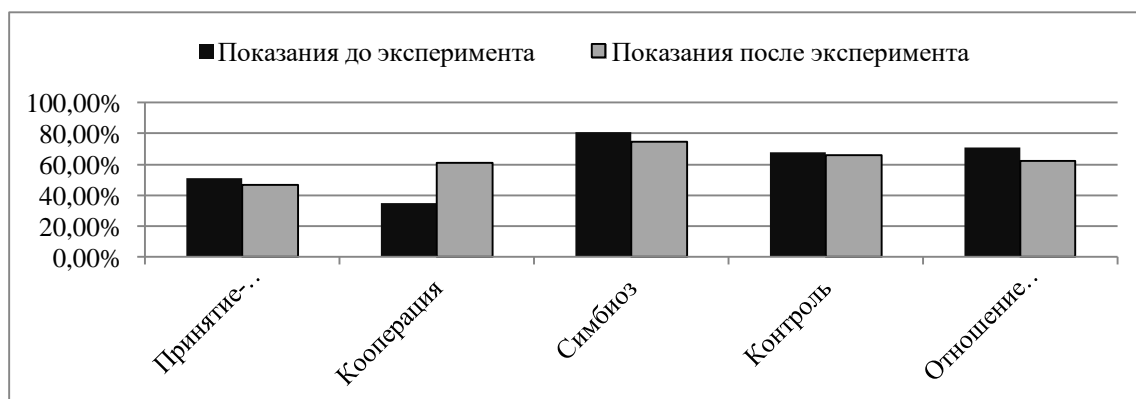


Рисунок 1. Результаты исследования по методике А.Я. Варги, В.В. Столина

Анализ полученных данных позволяет утверждать о том, что после проведения эксперимента показатели всех шкал изменились. Однако самые значительные изменения произошли по шкале «Кооперация», это свидетельствует о том, что родители стали более заинтересованы в своем ребенке, выше оценивают его творческие и интеллектуальные способности ребенка, стараются быть с ним наравне.

Итак, нам удалось выявить наличие положительной связи между процессом эффективного социально-педагогического сопровождения молодой семьи на этапе воспитания ребенка дошкольного возраста и решением настоящих проблем молодой семьи, обеспечивая успешность ее дальнейшей самостоятельной деятельности. Однако для достижения дальнейшей положительной динамики следует продолжать усовершенствование социального сопровождения молодых семей.

Библиографический список.

1. Демографический ежегодник России. 2014: Стат.сб./ Росстат.- М., 2014.
2. Закон Ярославской области «О молодежной политике» № 65-з от 11.10.2006 г. / СПС Консультант +.
3. Коряковцева, О.А., Тарабарина, Т.И. Проблемы социальной адаптации молодой семьи в современной России [Текст] / О.А. Коряковцева, Т.И. Тарабарина // Наука и образование в XXI веке сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 17 частях. -2014. - С. 110-112.
4. Лисовский, В.Т. Социология молодежи: Учебное пособие [Текст]/В.Т. Лисовский. - СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1996. - 361 с.

УДК 159.99

ЗНАЧЕНИЕ ЛИЧНОЙ ИСТОРИИ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА

Клюева Н.В.

д.пс.н., профессор, зав. кафедрой консультационной психологии ЯрГУ (Россия, Ярославль)

Москаленко Н.В.

аспирант кафедры консультационной психологии ЯрГУ (Россия, Ярославль)

В статье дано понятие «личная история» и «событие» как единица анализа личной истории. Выделены события, которые являются значимыми для психолога-консультанта с точки зрения вклада в профессиональную идентичность.

In article the concepts of a «personal story» and «event» as the unit of analysis of personal history are described. Events that are meaningful for the psychologist from the point of view of contribution to professional identity are analysed.

Ключевые слова

Психологическое консультирование, профессиональное становление, личная история, событие.
Psychological counseling, professional growth, personal story, event.

Жизненный путь человека и путь профессионального развития - процессы, между которыми «складываются устойчивые и достаточно определенные связи, отношения, которые действуют как в прямом, так и в обратном направлении» [4]. Идея вклада личной истории в профессиональную деятельность только развивается. При разработке образовательных технологий появляются идеи самоисследования специалиста, реконструкции прошлого и рефлексии его вклада в профессиональное становление.

Психологическое консультирование сегодня выступает как самостоятельная сфера профессиональной деятельности, к которой растет исследовательский интерес. Изучение сути консультирования, стандартов и методов работы, а также профессионального становления психолога-консультанта отражено в работах авторов, среди которых: Г.С. Абрамова, Дж. Бьюдженталь, Е.В. Драпак, Р. Кочюнас, Н.В. Ключева, И. Ялом и др. Личность консультанта определяется как важнейшее целительное средство в процессе консультирования [2]. Безусловно, это требует от специалиста особых качеств, осознанных оснований (включая и профессиональные ценности), регулирующих деятельность. На наш взгляд, такое осмысленное отношение к себе как субъекту профессиональной деятельности предполагает умение «видеть» тонкости в происходящем не только в контакте с клиентом, но и в собственной жизни. Консультанту важно понять свою подлинность (что ценно, на какие представления о мире и человеке он опирается, в чем его предназначение). Источником такого понимания может выступить «диалог» с личной историей. Под «личной историей» мы понимаем результат восприятия человеком событий прошлого, имеющих ключевое значение для его жизни. Личная история доступна для анализа и позволяет проникнуть к содержанию смысловой реальности человека. Единицей анализа - событие. Событие - отрефлексированное, сохранившееся в памяти и наделенное «насыщенным описанием» действие или случай, которые совершались, происходили или созерцались как происходящие на определенном отрезке пространства и времени жизни субъекта (Е.Е. Сапогова).

Для эмпирического исследования сформулированы вопросы. Какие события личной истории психолога - консультанта выступают источником получения профессионального опыта? Какое значение в контексте профессиональной жизни специалистами придается событиям?

Гипотеза исследования. События личной истории как осознанная часть индивидуального бытия и умение распознавать их значения способствует осознанию ценностей профессиональной деятельности, позволяет интегрировать личный опыт и опыт становления в профессии; отрефлектировать технологии, которые использует консультант в работе.

Выборка. Практикующие психологи-консультанты, имеющие опыт консультирования от 1 года до 20 лет. (г. Ярославль, г. Санкт-Петербург, г. Вологда, г. Тверь). Общая численность - 79 человек.

Методы исследования. Метод анкетирования, метод неоконченного предложения, «Must-тест» (авторская модификация), феноменологическое интервью, качественный анализ материала, метод экспертных оценок.

Результаты исследования.

Консультантам было предложено назвать события, которые, оказали влияние на них как на профессионала сегодня. Общее число полученных событий составило 292. Для дальнейшей работы они объединены нами в 8 групп, которые представлены в таблице.

| Группа событий | % |
|---|-------|
| События, связанные с семьей (отношения с родителями, с членами собственной семьи; факт смены собственной семейной роли) | 25,0% |
| События освоения профессии, расширения профессиональных знаний | 19,5% |
| События встречи профессионала (встречи с преподавателями, мастерами психологического консультирования) | 13,0% |
| События, связанные со столкновением с экзистенциальными данностями (смерть, одиночество, выбор и ответственность) | 12,0% |
| События, связанные с социальным взаимодействием | 9,2% |

| | |
|--|------|
| События самопознания (прохождение тренингов, личной терапии) | 9,2% |
| События вхождения в практику психологического консультирования | 7,1% |
| События взаимодействия с профессиональным сообществом | 5,0% |

События, связанные с семьей. Данная группа содержит упоминания как собственной, так и родительской семьи консультантов. Как отмечают консультанты, события этой группы внесли существенные изменения в образ Я, стимулировали к самопознанию, придали смысл профессии. Сформировали, например, склонность к рефлексии, интерес к внутреннему миру другого и принятию того, что все разные. Анализ значений, придаваемых данным событиям с точки зрения профессиональной позиции, позволяет наполнить личным содержанием этические нормы профессиональной деятельности и стоящие за ними ценности. С нашей точки зрения, собственная жизнь психолога должна соответствовать «профессиональным идеям». Чем меньше несоответствий между личной, семейной и профессиональной жизнью, тем более успешно работает консультант.

События встречи профессионала. Подготовка психолога-консультанта мастерами, имеющий опыт консультативной работы, демонстрирующими личную и профессиональную успешность. Являясь примером, они задают и транслируют нормы профессиональной деятельности. Образ «идеального профессионала» в дальнейшем каждым углубляет представления о себе в профессии, дополняет собственный образ «себя как профессионала». Встреча наставника и воспоминание об этой встрече стимулирует, например, к ответу на вопросы: «кто я как специалист сегодня и к чему стремлюсь? способствуют оценке настоящего и формулировке желаемого будущего. Необходимо отметить, что на разных этапах становления профессионала консультанта роль Мастера, наставника, супервизора может быть разной. На этапе вхождения в профессию наставник обеспечивает безопасность, поддержку, выявление уязвимых сторон начинающего специалиста. На этапе идентификации важно прояснение ближних и дальних целей, предсказание процесса и результатов работы, помощь росту доверия к эффективности консультирования. Когда психолог ощущает себя профессионалом, способным к самостоятельной работе важно оказать поддержку только в случаях серьезных профессиональных затруднений или появления симптомов выгорания. Таким образом, обретение психологом-консультантом профессиональной идентичности предполагает прохождение ряда взаимосвязанных стадий. В результате возрастает объем профессиональных знаний, уверенность психолога в себе и в подлинности своего профессионального выбора. Увеличивается готовность консультанта к диалогу с различными культурами и мировоззрениями, что создает пространственно-временной континуум для определения консультантом собственного пути развития [3].

Обращает на себя внимание, что **взаимодействие с профессиональным сообществом** на сегодняшний день для практикующих психологов-консультантов не выделяется в качестве источника профессионального осмысления. Указаний на данный тип событий меньше всего (5%). Можно предположить, что в настоящее время недостаточно выстроено единое профессиональное сообщество, механизмы взаимодействия, позволяющие делиться опытом, ощутить принадлежность к сообществу. Возможно не созданы условия, которые помогают психологу в его деятельности.

С нашей точки зрения, рефлексивно-феноменологический метод в работе с психологами-консультантами, направленный на выявление личной истории и ее осмысление, важен на разных этапах обучения. Позволяет помочь увидеть тонкости в происходящем, помочь определить, что именно человек отмечает и запоминает и какими значениями наделяет. Это, в свою очередь, способствует осознанию смыслов и ценностей деятельности, нахождению источников саморегуляции, позволяет регулировать отношения с клиентом и профессиональным сообществом.

Библиографический список.

1. Ключева, Н.В. О подготовке психологов-консультантов на факультете психологии ЯрГУ [Текст]/ Н.В.Ключева// Методология, теория и практика профессиональной деятельности психолога-консультанта: материалы 1-й межд. научно-практ. конференции. - Казань.: Отечество, 2009. - С. 193-199.
2. Кочюнас, Р Основы психологического консультирования [Текст]/ Р. Кочюнас;. перевод с литовского В .Матулявичене - М.: Академический проект, 1999.- 240с.
3. Олифиревич Н.И. Индивидуальное психологическое консультирование: Теория и практика [Текст]/ Н.И. Олифиревич - Мн.: Тесей, 2005.- 264 с
4. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст]/ Ю.П. Поваренков; Ун-т Рос. акад. образования. - М.: УРАО, 2002. - С. 67 - 76.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ Л.Н. ТОЛСТОГО
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ
УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Козлова М.А.

магистрант I курса МПГУ (Россия, Москва)

В статье раскрыты идеи Л.Н. Толстого, которые можно использовать в психолого-педагогическом консультировании учителей начальных классов. По нашему мнению, идеи Л.Н.Толстого реализованные в Яснополянской школе, применимы для современной школы и могут помочь учителю начальных классов в воспитании и образовании детей младшего школьного возраста.

The article reflects Tolstoy's ideas which can be used in consulting of primary school teachers. In our opinion, ideas of L. Tolstoy realized in Yasnaya Polyana school can be used in modern school and can help a primary school teacher in upbringing and education of students.

Ключевые слова

Л.Н. Толстой, процесс воспитания, процесс обучения, современная школа, психолого-педагогическое консультирование, Яснополянская школа.

L.N. Tolstoy, the process of education, the learning process, a modern school, psychological and pedagogical counseling, Yasnaya Polyana school.

В жизни ребенка школа играет очень большую и важную роль, поскольку после семьи это один из самых важных и социально значимых институтов, оказывающих влияние на формирование целостной и социально активной личности. В современном российском обществе повышается влияние школы на уровень воспитания и образования детей. Несмотря на это проблема школьного воспитания и обучения была и остается актуальной в наше время.

Во второй половине XIX - начале XX веков к проблемам школьного обучения обращались известные отечественные педагоги. Одним из таких педагогов, оказавших большое влияние на отечественное образование, является Л.Н.Толстой.

Лев Николаевич Толстой (1928-1910) указывал, что основная задача школы - сообщение учащимся широкого круга знаний, развитие творческих сил ребенка, его инициативы и самостоятельности. Он создал Яснополянскую школу, в которой реализовал оригинальную систему своих дидактических взглядов. Современная Яснополянская школа, основываясь на педагогических идеях Л.Н. Толстого, успешно работает на протяжении многих лет.

Л.Н. Толстой по-новому взглянул на процесс обучения и воспитания детей, реализовав свои педагогические идеи в Яснополянской школе. Он придавал большое значение творческой деятельности, поиску новых методов и приемов в учебно- воспитательной работе, стремился к постоянному совершенствованию своего педагогического мастерства.

За свою историю современная Яснополянская школа часто меняла название, менялось руководство и педагогический состав, но неизменным оставалось приверженность педагогическим идеям Л.Н.Толстого. Школа и сегодня активно делится опытом Толстовской педагогики не только с российскими, но и зарубежными педагогами Великобритании, Германии, Польши, США и другими.

Традиции школы, коллективная творческая деятельность, участие в различных мероприятиях школы, в самоуправлении школой объединяют обучающихся, воспитанников, педагогов и родителей. Учебно-воспитательный процесс построен таким образом, что выпускник, покидающий школу, является личностью физически и нравственно здоровой, образованной, духовно богатой, творчески мыслящей, социально активной.

Придавая большое значение жизненности преподавания, приучая учащихся к наблюдательности, Л.Н. Толстой широко практиковал в Яснополянской школе экскурсии и опыты, пользовался таблицами и картинами (хотя предпочитал показывать детям подлинные явления и предметы в их естественном, натуральном виде), отдавая должное принципу наглядности.

Анализируя педагогическую систему немецких школ, которая была оторвана от жизни, от народа, Лев Николаевич справедливо подмечал, что чем богаче и разностороннее жизненный опыт учащихся, тем больше возможностей успешно обучать детей в школе, тем легче установление межпредметных связей и повышение учебной мотивации [2].

Лучшим приемом для достижения доступности обучения Л.Н.Толстой считал накопление учащимися возможно большего количества конкретных сведений и фактов, в отличие от традиционного сообщения обобщенных и отвлеченно-абстрактных истин. По Л.Н.Толстому, педагогу

необходимо исходить от конкретного, жизненного опыта детей, от частных фактов и явлений вести детей к обобщениям. Толстой рекомендовал учителям обращать внимание учеников на полное понимание совершаемых ими действий, использовать элемент проблемности в обучении, подводить учащихся к самостоятельному выведению правил, заключений. Вот как он формулирует данное положение в своем педагогическом труде «Общие замечания для учителя»: Давайте ученику как можно больше сведений и вызывайте его на наибольшее число наблюдений по всем отраслям знания, но как можно меньше сообщайте ему общих выводов, определений, подразделений и всякой терминологии [3].

Требую соблюдения принципа доступности обучения, Л.Н. Толстой выступал против тех методистов, которые пытались чрезмерно облегчить занятия учащихся. Такой подход, справедливо замечал он, часто приводит к тому, что ученики поверхностно усваивают материал и нередко попадают в тупик при малейшем изменении или усложнении заданий.

Воплощая свою идею о том, что школа должна соответствовать потребностям простого трудового народа Л.Н.Толстой ввел в школе занятия по труду (сельскохозяйственные и столярные дела). В учебный процесс Лев Николаевич старался вводить элементы игры для того, чтобы она была увлекательной и радостной. И он был полностью прав, потому что дети с большим удовольствием улавливали и усваивали учебный материал, который им давался в такой форме. Немаловажное значение придавалось и физическим упражнениям, в школе проводились специальные занятия, посвященные спорту. Особое внимание Л.Н.Толстой уделял изучению родного языка. Для обучения грамоте он создал не только новый букварь, но и разработал, как он говорил усовершенствованный метод обучения грамоте- слуховой метод. Однако он считал, что лучшая метода для учителя есть та, которая более всех других знакома учителю [4].

В самом преподавании Л.Н. Толстой предлагал придерживаться правила: не говорить учащимся о том, чего они не могли знать и понять, как и о том, что им уже хорошо известно. Но чтобы это осуществить, считал Л.Н.Толстой, у учителя должны сформироваться особые качества: они связаны и с любовью к ученику, и с общеобразовательной и общепедагогической подготовкой, с умением творчески использовать опыт работы других учителей. Эти понятия взаимосвязаны [3].

Придавая большое значение развитию творчества детей, Толстой рекомендовал давать учащимся самостоятельную работу, например сочинения на различные темы. В полной педагогической поэзии статья «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?» Толстой художественно описал процесс написания учениками коллективного классного сочинения. Надо вести преподавание так, чтобы все учащиеся успевали, говорил Толстой. В методическом приложении к «Азбуке» он перечисляет условия, при соблюдении которых будет достигнуто успешное обучение: если ученику не говорят о том, чего он не может знать и понять, а также о том, что он хорошо уже знает; если там, где учится ребенок, нет непривычных предметов и лиц; если ученик не стыдится учителя и товарищей, а между ними существуют простые, естественные отношения; если ученик не боится наказаний за непонимание, если ум ученика не переутомляется и каждый урок посилен ученику. « Если, — писал Л. Н. Толстой, — урок будет слишком труден, ученик потеряет надежду исполнить заданное, займется другим и не будет делать никаких усилий; если урок слишком легок, будет то же самое. Нужно стараться, чтобы все внимание ученика могло быть поглощено заданным уроком. Для этого давайте ученику такую работу, чтобы каждый урок чувствовался ему шагом вперед в учении » [3].

Л.Н. Толстой считал, что совершенный учитель должен быть с твердой внутренней уверенностью, любить свое дело и любить детей, которых он учит. Он также давал наставления учителям: чем труднее будет учителю, тем легче ученику; нужно сделать так, чтобы ученик доверял и не стыдился ни товарищей, ни учителя; учение должно быть интересно и понятно для ученика; ученик должен чувствовать свои шаги вперед с каждым днем; ученик не должен бояться наказания за свое непонимание чего-либо; урок должен быть по силам ученику [3].

Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала начального общего образования, актуальной задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей ядра образования [1; 5]. Изменение парадигмы педагогического образования и превращение его по существу в образование психолого-педагогическое, означает необходимость такого содержания, которое позволит осуществлять в процессе своей профессиональной деятельности обучение, ориентированное на развитие учащихся, учет их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала. Исходя из этого, можно с уверенностью сказать об актуальности идей Л.Н. Толстого, которые можно использовать в

психолого- педагогическом консультировании учителей начальных классов.

Библиографический список.

1. Суворова Г.А. Психология консультирования в образовании : современное состояние и перспективы развития/ Преподаватель 21 век. №1, часть 1, 2011. С. 171-186.
2. Толстой Л. Н. О народном образовании // Отечественные записки. 1847, №9, с. 18-35.
3. Толстой Л. Н. Сборник статей. Пособие для учителей. - М., 1955.
4. Толстой Л. Н. Об истине, жизни и поведении. - М., 2008.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. - М., 2013.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ПО ВОПРОСАМ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

Нестеренко Т.Н.

магистрант I курса по программе «Психологическое консультирование в образовании»
МПГУ (Россия, Москва)

В статье раскрыта проблема адаптации первоклассников к школе, что обусловлено ориентацией на личность школьника и фиксации потребности в социально адаптированных учащихся. Выделены критерии успешной адаптации первоклассников к школе. Описана программа по исследованию адаптации первоклассников.

In article the problem of adaptation of first graders to school that is caused by orientation to the identity of the school student and fixing of need for socially adapted pupils is opened. Criteria of successful adaptation of first graders to school are allocated. The program for research of adaptation of first graders is described.

Ключевые слова

Адаптация, дезадаптация, адаптационный период, критерии адаптации.

Adaptation, disadaptation, adaptation period, criteria of adaptation.

Обучение и воспитание личности первоклассника в начальном звене образования является составной частью всей системы образования. Увеличение объема информации, повешение требований к образованию, развитие умственных способностей детей, их творческая активность в общеобразовательной практике не всегда сочетаются с возможностями сохранения и укрепления здоровья, налаживанию взаимоотношений со сверстниками и учителем. Это приводит к противоречию между потребностью в формировании всесторонне развитой личности, самостоятельной и творчески развитой, ценящей себя и других и необходимостью сохранения здоровья детей.

Проблема психологической адаптации в современном мире очень актуальна. Необходимость ее изучения становится все более очевидной в связи с нарушением психического здоровья детей, ростом нервно-психических заболеваний и функциональных расстройств у детей.

Первый год обучения ребенка в школе- важный этап в его жизни, который связан: с изменением ведущей деятельности ребенка- переход к учебной деятельности при сохранении значимости игровой; с освоением новой социальной позиции, развитием потребности в общении, познании, социальном признании; с изменением самооценки ребенка, приобретающей черты адекватности и рефлексивности; с центральными психологическими новообразованиями(словесно-логическое мышление, произвольная смысловая память, произвольное внимание, письменная речь, внутренний план действий, операции мышления); с формированием устойчивой системы учебно-познавательных и социальных мотивов, личностного смысла учения.

В каких бы условиях не начинался учебный год, процесс адаптации у учащихся всегда происходит. Возникает проблема в том, сколько времени этот процесс займет и каковы будут результаты данного процесса. Перед современной школой стоит задача обеспечить постепенное и естественное протекание адаптационного периода первоклассников.

Проблемы адаптации рассматривают в своих работах Амонашвили Ш. А., Кумарина Г. Ф., Подласый И. П., Ямбург Е. А., Петровский, Костяк, Дубровина, Овчарова, Гуткина и другие авторы.

Адаптация представляет собой постепенное приспособление ребенка к новым социальным условиям, новым отношениям, требованиям, видам деятельности.

Проблема школьной адаптации связана с выделением критериев адаптированности

первоклассника к новым условиям его жизни.

Выделены следующие критерии успешной адаптации к школе: 1) успешность учебной деятельности; 2) принятие новой социальной роли. Показателем адаптированности ребенка будет являться сформированность внутренней позиции школьника; 3) сформированность учебной мотивации; 4) эмоциональное благополучие ребенка в школе; 5) успешность социальных контактов: взаимоотношения с учителями и одноклассниками.

Совокупность выделенных нами критериев характеризует степень адаптированности ребенка к школе. То есть насколько хорошо или плохо сформирован тот или иной критерий адаптированности учащегося, мы можем отнести его к высокому, среднему или низкому уровню адаптации к школе.

Дети с высоким уровнем адаптируются к школе в течение первых двух месяцев, со средним - к концу первого полугодия, с низким уровнем соответственно и к концу обучения в 1 классе могут быть неадаптированными к школьному обучению, это тяжелая форма адаптации.

В нашем понимании, дезадаптация - отрицательный результат адаптации, который выражается в пассивности ребенка, в отсутствии способности ориентироваться в различных школьных ситуациях, в неумении спланировать собственные действия.

Разработанная программа позволяет исследовать уровень адаптации первоклассников к школе: восьмицветовой тест М. Люшера; методика «Определение сформированности внутренней позиции школьника»; исследование мотивации учения М.Р. Гинзбурга; методика «Социометрия»; экспертный опрос учителя с целью определения, насколько ученики хорошо усваивают школьную программу.

Результаты психодиагностики первоклассников позволяют определить уровень адаптации каждого ученика.

Полученные результаты могут быть использованы в консультативной работе психолога школы с педагогами и родителями, направленной на обсуждение результатов проведенных диагностик, конкретным запросом педагога или родителя в связи с проблемами обучения, общения или психического самочувствия первоклассников. Могут быть даны следующие рекомендации:

1) Обеспечьте у учеников чувство продвижения вперед, правильно подбирая уровень сложности заданий. Задания должны быть ни слишком трудными, ни слишком легкими. Они должны быть посильными.

2) Обеспечьте детям переживание успеха в учебной деятельности, заслуженно оценивая результат их деятельности. Оценивайте объективно их возможности и способности. Такой подход будет ориентировать ученика на собственное совершенствование.

3) Используйте все возможности учебного материала для того, чтобы заинтересовать учеников с целью активизации их самостоятельного мышления; используйте исследовательский метод обучения: ставьте перед детьми проблемы, выдвигайте гипотезы, стройте предположения, экспериментируйте; проводите уроки в нетрадиционной форме

4) Используйте личностно-ориентированное обучение: партнерский стиль общения, оригинальные формы сотрудничества детей друг с другом и с учителем.

5) Помните о воздействии на детей собственного авторитета и примера. Маловероятно, что учащиеся смогут получить полноценное образование у учителя, который прекрасно знает свой предмет, но тяготится своей работой и не получает от нее удовольствие.

6) Уделяйте большое внимание созданию положительного эмоционального микроклимата, необходимого для создания и поддержания мотивации учения.

Соблюдение рекомендаций значительно повысит уровень адаптационного периода первоклассника к школе.

Библиографический список.

1. Вьюнова, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Вьюнова.-М.: Академический проект, 2005.-С.142.
2. Журавлев, Д. Адаптация учащихся на переходных периодах /Д.Журавлев //Народное образование.- 2008.- №2.-С.31.
3. Костяк Т.В. Психологическая адаптация первоклассников / Т.В. Костяк.- М.,Академия, 2008.- 176 с.
4. Нижегородцева, Н.В.Психолого- педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков.-М.: ВЛАДОС, 2002.- 256 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА КАК ЗАДАЧА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Ракитина О.В.

к.п.с.н., доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Представлены результаты изучения профессиональной компетентности преподавателей педвуза на примере научно-исследовательской компетентности. Обозначены проблемы мотивации и целеполагания в области научно-исследовательской деятельности. Исходя из выявленных проблем определены задачи психологического консультирования преподавателей педагогического вуза.

Results of studying of professional competence of teachers of pedagogical university are presented. Problems of motivation and a goal-setting in the field of research activity are designated. Problems of psychological consultation of teachers of pedagogical higher education institution are defined.

Ключевые слова

Психологическое консультирование, профессиональная компетентность, научно-исследовательская компетентность, преподаватели вуза.

Psychological consultation, professional competence, research competence, teachers of higher education institution.

Введение ФГОС и Профессиональных стандартов педагога и психолога определяет новые задачи в деятельности преподавателя современного вуза, осуществляющего свою работу в условиях все более возрастающих формальных и содержательных требований. Научно-педагогическая деятельность (НИД) в современном вузе требует реализации и совмещения как минимум трех основных видов профессиональной деятельности: педагогической, научно-исследовательской и практической. Иначе говоря, преподаватель психологии должен реализовывать себя в трех основных ипостасях: «психолог-преподаватель», «психолог-ученый», «психолог-практик», при этом преподаватель, имеющий высший квалификационный уровень (доктор наук, профессор), реализует уже четыре роли: «исследователь, преподаватель, администратор и «привратник науки». Последняя роль подразумевает работу в качестве рецензента, участника советов, присуждающих ученые степени, а также в качестве эксперта, принимающего решение о финансировании научных проектов» [3; С. 11].

Проведенное ранее исследование компетентности преподавателей вуза в области НИД [1; 7] наряду с хорошо сформированной информационной компетентностью и компетентностью в области программы НИД, выявило компетентности, развитие которых идет не столь успешно, например, компетентности в вопросах самоконтроля и коррекции результатов НИД, компетентности целеполагания и мотивации. Поскольку часть этих сложных в своем формировании умений и способностей имеет более раннюю онтогенетическую природу и универсальный характер (они развиваются и проявляются не только в НИД, но и в других видах деятельности и формах активности субъекта), их развитие и совершенствование наиболее успешно может осуществляться именно методами психологической консультационной работы.

Прежде всего это касается преподавателей, **не имеющих ученой степени**. Как показало наше исследование, будучи достаточно самостоятельными в контроле и коррекции НИД, в принятии решений, касающихся научной работы, преподаватели этой категории испытывают значительные трудности в определении критериев качества работы, не вполне владеют конструктивными способами обозначения и отстаивания своей профессиональной позиции, сталкиваются и с другими сложностями. Более того, у преподавателей без ученой степени с возрастом и по мере работы существенно снижается либо вовсе исчезает желание заниматься научной работой. Подтверждением тому служит низкий по сравнению с остальными уровень развития собственных личностно-мотивационных компетенций, фиксируемый большинством участников исследования в ходе самооценивания [7]. Отказ от диссертационного исследования в начале своей преподавательской карьеры в вузе по причине «изначальной некомпетентности» в последующем приводит к отказу от активной серьезной научной работы, в результате чего формируется «выученная (приобретенная) некомпетентность». Прервать такое взаимное обусловливание - одна из важных задач консультационной работы с преподавателями этой категории. Своевременная психологическая помощь и поддержка, по нашему убеждению, позволит сохранить личностно-мотивационную готовность преподавателя к продолжению научной работы, снизить количество случаев отказа от

защиты кандидатской диссертации либо сократить продолжительность ее отсрочки.

Преподаватели-кандидаты наук могут испытывать затруднения при анализе и коррекции исследовательской и профессиональной деятельности, при определении достоинств и недостатков своей работы, при анализе трудностей и причин, их вызывающих. Ими не всегда учитываются собственные профессионально важные качества, могут возникать сложности в отслеживании личностных изменений и коррекции собственной профессиональной позиции. Это подтверждает целесообразность консультативной работы с преподавателями, направленной на развитие рефлексии, умение контролировать, анализировать и оценивать не только работу студентов, но и собственную деятельность.

Мотивационные показатели НИД у преподавателей-докторов наук также несколько снижены, равно как и показатели целеполагания. Возможно, это обусловлено как объективными факторами (требованиями научной среды, структурными рамками вуза, усилением административной и экспертной нагрузки и др.), так и субъективными - достижением максимального «потолка» научной карьеры и изменением в связи с этим экстенсивного вектора развития на интенсивный и пр.

Таким образом, проведенное исследование обозначило две основные проблемы в области совершенствования компетентности преподавателей в области НИД [7]. Во-первых, невысокий уровень мотивации к НИД независимо от квалификационного статуса. Но при этом мотивационный потенциал профессиональной деятельности является важным компонентом структуры профессиональной идентичности [2]. Именно мотивационный компонент должен служить опорным пунктом в процессе выявления и оценки компетентности [6]. Вторая проблема - трудности в постановке целей НИД. Компетентность в области мотивации и целеполагания - основа общей компетентности профессионала, поэтому обозначенные выше трудности - важная «мишень» психологического консультирования. Размышляя о проблематике психологического консультирования в вузе, А.В. Юпитов справедливо замечает: «В консультировании, сопровождающем учебный процесс вуза, незаменимым оказывается воздействие на сферу ценностно-смысловых ориентаций личности» [8; С. 55].

Таким образом, специалисты, имеющие опыт консультативной работы, должны привлекаться к решению ряда комплексных задач организации НИД преподавателя в вузе: 1) к разработке системы мотивации НИД преподавателей; 2) к консультативному сопровождению аспирантов и преподавателей, испытывающих психологические трудности в подготовке и защите диссертаций; 4) к разработке технологии дистанционного руководства НИР обучающихся (для заочных форм обучения); 5) к разработке адекватных норм учета временных затрат преподавателя на разные виды работ, включая дистанционное заочное консультирование (более затратное по времени и личностным ресурсам преподавателя) и др.

Проведенное нами исследование позволяет определить также и ряд специальных задач («мишеней»), которые наиболее эффективно могут решаться именно в процессе психологического консультирования: 1) содействие формированию и сохранению активной профессиональной позиции преподавателя вуза; 2) помощь в выборе модулей образовательных программ с учетом профессиональных и научных интересов; 3) содействие в овладении конструктивными способами аргументации и отстаивания своей точки зрения, в том числе в ситуации научных дискуссий; 4) помощь в развитии рефлексивной профессиональной позиции; 5) обучение навыкам развернутой и качественной обратной связи при осуществлении НИД; 6) развитие способности действовать в ситуации выбора; 7) формирование готовности к ситуациям, требующим применения норм профессиональной и научной этики; 8) помощь в освоении и выборе стратегий взаимодействия; 9) развитие способности к целеполаганию; 10) помощь в профессиональном развитии и в планировании профессиональной карьеры и др.

Все это означает, что специалисты психологической службы, функционирующей в современном образовательном пространстве вуза, должны быть готовы совместно с преподавателем решать обозначенные выше задачи. Консультативная психологическая работа с преподавателями вуза в области формирования профессиональной компетентности может осуществляться в индивидуальной и групповой формах по указанным направлениям с использованием методов различных психологических и психотерапевтических направлений и школ (когнитивной психотерапии, гештальт-психологии, НЛП, краткосрочных методов современного психоанализа, бихевиорального подхода, коучинга, системной терапии и др.), имеющихся в профессиональном багаже психологов-консультантов. Возможности психологической службы вуза в аспекте формирования компетентности преподавателей как потенциальных заказчиков консультационных

услуг на данный момент не вполне очевидны. Л.М. Митина подчеркивает: «Переход к модели личностно-развивающего образования неизбежно предполагает качественно иное понимание роли психологии в системе педагогического образования, отказ от ее понимания в качестве обслуживающей образование второстепенной подсистемы и превращения ее в механизм развития педагога» [4; С. 320]. Думается, что когда психологическая служба вуза обозначит свою готовность работать в данной области, это направление работы станет одним из наиболее актуальных и действительно востребованных, а вклад психологической службы в повышение эффективности работы вуза станет более значимым и наглядным.

Библиографический список.

1. Ансимова, Н.П., Ракитина, О.В. Научно-исследовательские компетенции как новообразования личности преподавателя педагогического вуза [Текст] / Н.П. Ансимова, О.В. Ракитина // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. Т. 2 «Психолого-педагогические науки». - 2010. - №4 (65). - С. 137-142.
2. Бугайчук, Т.В. Профессиональная идентификация будущего преподавателя на современном этапе развития образования: структура и характеристика [Текст] / Т.В. Бугайчук // Психологические науки. Международный научно-исследовательский журнал. - 2013. - № 9 - С. 34-37.
3. Коннов, В.И. Характеристика российской научно-исследовательской культуры: возможности социально-психологического подхода [Текст] / В.И. Коннов // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 3-12.
4. Митина, Л.М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, развивающие программы [Текст] / Л.М. Митина. - М.: Учреждение Российской академии образования «Психологический институт», МГППУ, 2010. - 386 с.
5. Новиков, М.В., Ракитина, О.В. Мониторинг научно-исследовательских компетенций преподавателей в системе дополнительного профессионального образования [Текст] / М.В. Новиков, О.В. Ракитина // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. Т. 2 «Психолого-педагогические науки». - 2010. - №4 (65). - С. 143-150.
6. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] : [пер. с англ.] / Дж. Равен. - М., «Когито-Центр», 2002. - 396 с.
7. Ракитина, О.В. Задачи психологического сопровождения научно-педагогических работников в системе дополнительного профессионального образования [Текст] / О.В. Ракитина // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации : материалы седьмой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М. В. Новикова. - Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. - С. 294-301.
8. Юпитов, А.В. Проблематика и особенности психологического консультирования в вузе [Текст] / А.В. Юпитов // Вопросы психологии. 1995. № 4. С. 49-55.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ранджиткар Г.К.

магистрант факультета начального образования МПГУ (Россия, Москва)

В статье рассмотрен компетентностный подход к вопросу психологического консультирования педагогов по формированию мотивации учебной деятельности в начальной школе. В работе описаны основные проблемы мотивации учения, факторы и способы ее формирования в процессе обучения младших школьников, кратко освещены вопросы консультирования педагогов в данном аспекте.

The article considers a competence approach to the question of psychological counseling teachers in the formation of motivation of educational activity in primary school. In this paper describes the main problem direction and briefly covered issues of counseling teachers In the given aspect.

Ключевые слова

Мотив, мотивация, учебная мотивация, учебная деятельность, психологическое консультирование, потребности, успех, успешность.

Motive, motivation, learning motivation, educational activities, psychological consultations, needs, success, succession.

Начнем статью словами К.Д. Ушинского: «Ученье лишено всяческого интереса и взятое только силой принуждения, убивает в ученике охоту к овладению знаниями. Приохотить ребенка к учению гораздо более достойная задача, чем приневоловать» [3].

Психологическое консультирование педагогов по вопросам формирования мотивации учебной деятельности младших школьников - это один из наиболее важных аспектов современной школы. Проблемой развития мотивации в учебной деятельности младших школьников занимаются ученые на протяжении многих десятилетий. Такие, как Л.И. Божович, А.Н.Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л.Рубинштейн, В.Д.Шадриков и многие другие. В их исследованиях представлены структура и динамика, характеристика детерминанты развития школьной мотивации в учебной деятельности, выделены способы и пути ее формирования. Но при этом данная проблема остается актуальной.

Прежде чем основательно рассмотреть саму актуальность психологического консультирования педагогов в вопросах формирования учебной мотивации, нужно понять, что же такое мотивация и учебная мотивация для школьника.

Мотивация - это внутренняя психологическая характеристика личности, которая находит выражение во внешних проявлениях в отношении человека к окружающему миру, различным видам деятельности. Деятельность без мотива или со слабым мотивом, либо не осуществляется вообще, либо оказывается крайне неустойчивой [2].

А что же такое «учебный мотив», как структурный компонент «учебной мотивации»? По определению Л.И.Божович. «Мотив учебной деятельности - это побуждения, характеризующие личность школьника, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни, как семьей, так и самой школой» [1]. А.К.Маркова предлагает определение учебного мотива, которое отражает специфику последнего: «мотив - это направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней» [2].

Учебная мотивация - это условие, которое необходимо для достижения успеха в обучении. А что влияет на успех в учебной деятельности? Как показывает практика собственной педагогической деятельности в начальной школе, успешность учащихся достигает своего максимального уровня при удовлетворении личностных потребностей, что в дальнейшем и влияет на их стремление к получению успехов в обучении.

Актуальность исследования в вопросах формирования мотивации учебной деятельности младших школьников определяется тем, что непосредственно при обучении детей в начальной школе, когда учебная деятельность несет ведущую направленность, очень важно сформировать предпосылки для создания мотивации в учении. А к концу обучения в начальной школе получить основательно-устойчивое понимание личностного осознания необходимости в образовании самими учащимися.

Для современного школьника, тему учебной мотивации, без лишнего приукрашивания, можно реально назвать центральной темой учебного процесса, так как мотив - это один из основных источников деятельности учащегося и является побуждающим и смыслообразующим фактором. Сама суть необходимости изучения данного направления появилась в связи с тем, что многие школьные психологи и педагоги, регулярно сталкиваются с так называемым «мотивационным вакуумом». Причиной его возникновения стала проблема завышения требований со стороны школьного образования, которое оказывается, для части школьников, недостижимым барьером на пути к получению знаний. Причина этого, зачастую имеет свое начало в семье, где из-за завышенного восприятия способностей ребенка, родители отправляют его на обучение в школу с усложненным типом учебной программы. Так же причина возникновения этого барьера зачастую таится в педагогах и школьных психологах, которые вовремя не распознали образовавшуюся проблему. Вот для таких детей, в еще большей степени необходимо развитие учебной мотивации, так как, именно они нуждаются в факторе стимулирования к обучению, но не общепринятыми методами, а через индивидуально разработанные методики. Но, к сожалению, многие педагоги и школьные психологи не имеют профессиональной подготовки и психологической готовности к работе с такими детьми. В связи с этим они не в состоянии в полной мере осуществить уровневое формирование учебной мотивации в соответствии с личностным подходом, требованиям ФГОС НОО и современного общества.

Процесс овладения профессиональными навыками представляет собой, по мнению В.Д. Шадрикова, творческую задачу, связанную с поиском адекватной информационной основы и нахождения индивидуального способа деятельности [4]. Вот здесь и появляется глобальная необходимость в психологическом консультировании со стороны высококвалифицированных

специалистов. Специалистов, которые способны обучить педагогов не только правильно распознавать необходимость, но и уметь вовремя использовать нестандартные и нескучные формы ведения уроков и формировать уроки в игровой форме (так как дети любят играть). Использовать сказочные, исследовательские проекты ведения уроков (дети любят узнавать новое и познавать неизвестное). Уроки - путешествия и уроки, в которых будет использован интригующий (загадочный) момент, уводящий детей в необычную страну знаний, где рядом с ними живут сказочные персонажи и невероятные растения, где ученики могут ощущать себя в загадочном мире, уводящем в невероятные путешествия, в которых ребенок мечтает оказаться, что непринужденно увлекает ребенка в мир знаний путем создания комфортных условий и без принуждения, через интерес, дает возможность овладеть необходимыми навыками.

Но формирование учебной мотивации, лишь путем выявления причины ее возникновения и недостаточного уровня, а, так же, решения данной проблемы - это, еще не полный результат в достижении поставленной цели в формировании мотива к обучению младших школьников. Для полного достижения высокого положительного устойчивого уровня мотивации учебной деятельности, обязательно не только определить направленность формирования мотивации, но и адаптировать школьника к умению владеть самооценкой, анализом проделанной работы с учетом указания как положительных, так и отрицательных моментов в обучении (рефлексия). И вот здесь, для создания понимания построения структуры и формирования такого подхода педагога к обучению младших школьников, нужны специалисты, которые смогут подготовить профессиональных педагогов и школьных психологов к умению создавать индивидуальную инновационную структуру уроков. Умеющих заинтересовывать в учении, приносящем высокий уровень результативности в получении знаний младшими школьниками, что дает возможность создания устойчивой формы учебной мотивации, переходящую в стабильное желание постоянного развития и повышения уровня знаний. А так же создает возможность перехода в среднюю школу с устойчивой учебной мотивацией, давая в дальнейшем возможность получения профессиональных специалистов во всех областях и сферах деятельности.

Библиографический список.

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст]. - М.: Педагогика, 1968. - С. 249.
2. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения [Текст] // Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1990.
3. Ушинский К.Д. Материалы к 3-му тому «Педагогической антропологии» [Текст] // Собр.соч. в 9-ти т. - М., 1950, Т. 10. - С. 429 .
4. Шадриков В.Д. Проблемы профессиональных способностей [Текст] // Психологический журнал. - 1982. Т. 3. № 5. - С. 13-26.
5. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. - М., 1994.
6. Шадриков В.Д. Качество педагогического образования. - М.: Логос, 2014.

УДК 159.9

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ранджиткар Г.К.

магистрант факультета начального образования МПГУ (Россия, Москва)

В статье рассмотрено проблемное поле психологического консультирования в современной начальной школе. В работе описаны основные проблемы, направления и вопросы консультирования педагогов и родителей.

The article describes to questions the problem field of psychological counseling in elementary school. In this paper describes the main problem direction and briefly covered issues of counseling teachers and parents.

Ключевые слова

Проблемное поле психологического консультирования, обучение, воспитание, развитие, общество, семья, школа.

Problem field of psychological counseling, training, development, society, family, school.

Вопрос проблемного поля психологического консультирования педагогов начальной школы и родителей является одним из важных для обучения, воспитания и развития современного учащегося.

В теории и практике психологического консультирования чаще всего используются следующие термины: консультирование, психологическое консультирование и психотерапия, консультативная психология, профессиональное консультирование [2; С. 125].

Термин «консультация», (консультирование) в переводе с латинского *consultation* дословно обозначает совещание и употребляется в четырех значениях: 1) совет, даваемый специалистами; 2) один из видов учебных занятий - дополнительная помощь преподавателя учащимся в усвоении предмета; 3) совещание специалистов по какому-либо вопросу; 4) учреждение, оказывающее помощь населению советами специалистов [1; С. 565].

При глобальном рассмотрении вопроса проблемного поля в психологическом консультировании педагогов в обучении младших школьников, используя личный опыт работы в школе, необходимо рассматривать все аспекты, влияющие на формирование учащихся в современном обществе. В связи с этим рассмотрим, что же происходит в области воспитания, обучения и развития современного школьника.

Рассмотрим отдельно каждый аспект.

Современное общество - общество с недостаточным уровнем культурных ценностей и недостатком воспитательных элементов в СМИ, отсутствием традиций общества в играх детей, зачастую с низкоинформированным уровнем подготовки специалистов по соответствию с современными общественными запросами, всех направлений, связанных с педагогикой.

Современная семья - семья с недостаточным культурным наследием; с разногласиями внутри семьи в вопросах воспитания детей; с недостатком внимания, к детям, со стороны членов семьи, зачастую, либо из-за нежелания принимать участие в семейном воспитательном процессе (должно общество), либо из-за отсутствия времени (работа); многодетные семьи с проблемами в подходе к возрастному аспекту детей (пошел в школу, значит, вырос и может все сам, т.к. в семье есть маленькие); семья без семейных традиций в связи с редким общением со старшим поколением (бабушки, дедушки); семья, в которой родители не имеют авторитета у детей (асоциальные, антисоциальные, аморальные и проблемные семьи).

Современная школа - школа со значительным числом самых различных проблем, в том числе, проблем в сфере межличностных отношений в системах общения «учитель-ученик», «ученик-ученик», «учитель-родитель», «ученик-родитель»; в сфере организации учебного процесса и индивидуального подхода к обучению младших школьников с учетом разной готовности к школе; с недостаточной личностной и психологической готовностью педагогов к их профилактике и решению; проблем культуры и этики в общении субъектов учебного процесса; недостаточным уровнем функционирования школьных психологических служб и психологической поддержки участников образовательного процесса и др.

В связи со всеми, выше перечисленными аспектами, необходимость в профессиональном психологическом консультировании возрастает многократно.

Основными направлениями, на которые необходимо обратить внимание при психологическом консультировании педагогов с целью решения вопросов, относящихся к вопросам проблемного поля, исходя из опыта работы в школе, являются следующие: создание необходимых (соответствующих) условий для социально-психологической адаптации учащихся в школе, с учетом определения детских страхов; адаптирование учебных программ по соответствию с ФГОС НОО; определение уровня учебной нагрузки школьника; внедрение новых технологий по соответствию с возрастом и индивидуально-личностным характеристикам и учебными потребностями по соответствию с ФГОС НОО (усталость, нал. физиологических проблем и т.п.) учащихся; постоянный контроль, определяющий повышение уровня психологической готовности учащихся к успешному обучению и усвоению знаний.

Основными направлениями в психологическом консультировании родителей являются: консультирование с целью формирования в детях, начиная с семьи, высоких социально-моральных устоев; консультирование в области воспитания детей с учетом разработки индивидуальных, по необходимости, программ для внутрисемейных методов воспитания, особенно для неблагополучных семей; разработка индивидуальных программ для занятий с детьми в домашних условиях, с учетом социализации семьи и формирования у детей учебной мотивации по соответствию со ФГОС НОО.

Вышесказанное позволяет отметить, что лишь при совместном, между родителями и учителями, профессиональном подходе к вопросу проблемного поля в психологическом консультировании в начальной школе, можно сформировать личность ребенка, адаптированную к современному уровню жизни. Но только при наличии профессиональной поддержки со стороны специалистов психологических служб, обладающих всеми навыками современного психологического

консультирования, соответствующего нормам ФГОС НОО и уровню современного общества в целом.

Библиографический список.

1. Большой энциклопедический словарь. 1977.
2. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании системогенетическая парадигма. - М.: Прометей, 2006. - 356 С.
3. Шадриков В.Д. Качество педагогического образования. - М.: Логос, 2012.

УДК 159.99

О СТРУКТУРЕ КУРСА «ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ» В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ

Суворова Г.А.

д.пс.н., академик МАПН, академик ПАНИ

профессор кафедры психологии младшего школьника факультета начального образования

Институт детства

директор Центра психологического консультирования МПГУ (Россия, Москва)

Рассматривается структура курса «Теоретические основы психологического консультирования» в системе вузовской подготовки психолого-педагогических кадров. Разбирается фундамент теории и практики психологического консультирования в образовании - системогенез мира внутренней жизни человека и его интеллектуальной деятельности (Шадриков В.Д.). В системогенетической парадигме обобщаются современные технологии реализации консультативной функции психолога в образовании.

The structure of the course "Theoretical bases of counseling" in the system of University training of psycho-pedagogical personnel. Understands the Foundation of the theory and practice of psychological counseling in education - sistemogeneza the world of man's inner life and its intellectual activity (Shadrikov V. D.). In sistemogeneticheskyy paradigm summarizes the current technology implementation and Advisory functions of psychologist in education.

Ключевые слова

Психологическое консультирование, мир внутренней жизни человека, деятельность, способности, парадигма, системогенез.

Psychological counseling, the inner world of human life, activities, abilities, paradigm, system genesis.

1. Введение: мир внутренней жизни человека, обратившегося к психологу за консультацией, как предмет диалога субъектов психологического консультирования в образовании.

Консультативная практика в образовании остро поставила вопрос о существовании научной основы психологического консультирования. Проблема Человека, его способностей понимать и преобразовывать мир - внешний и свой внутренний - стала чрезвычайно актуальной и востребованной. Практическая деятельность психолога в школе (образовательном учреждении) показывает, что к психологу обращаются родители и дети (учащиеся, начиная с детского сада и до окончания школы и их родители, или лица их заменяющие) с проблемами в обучении, развитии, воспитании, личностном и профессиональном самоопределении, т.е. с проблемами в мире своей внутренней жизни. И психологи берутся за решение этих проблем. Проблемы, с которыми обращаются к психологу, хорошо известны, но у самих психологов нет единства в понимании психологической сущности и механизмов консультативной деятельности, что создает зоны многозначности и неопределенности в работе психолога (выполняющего консультативную работу) и его взаимодействия с представителями других профессиональных групп, по роду своей деятельности включенных в образовательный процесс (педагогами, медиками, тьюторами, социальными работниками, др.). В настоящее время в консультативную практику в образовании активно транслируются зарубежные теоретические основы и подходы: психоанализ, гештальттерапия, психодрама, НЛП, эриксоновский гипноз, психосинтез и др. Популярность их растет в работе с людьми, имеющими различные психические заболевания и желающие излечиться от них психологическими средствами. Ясно одно, что психологическое консультирование в образовании должны вести специалисты в области психологии развития, обучения, воспитания, личностного и профессионального самоопределения и самоидентификации.

В ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» в систему подготовки магистров психолого-педагогического образования по профилю «Психологическое консультирование в образовании» включен курс «Теоретические основы психологического консультирования». Преподавание данного курса, его методологическое и теоретическое обоснование стало возможным благодаря теории системогенеза деятельности В.Д.Шадрикова и его работам по миру внутренней жизни человека [6; 10-11], а также научным работам Г.А.Суворовой по деятельностному подходу в системогенетической парадигме к психологическому консультированию в образовании [4; 8; 9].

2. Содержание лекционных, семинарских и практических занятий по курсу «Теоретические основы психологического консультирования».

Основополагающее значение методологии системогенеза деятельности, способностей, внутреннего мира человека для развития психологии консультирования в образовании отмечено нами в ряде публикаций [5, 7] Исходя из понимания сущности человека и его внутреннего мира как «потребностно-эмоционально-информационной субстанции» (В.Д.Шадриков,2006) [10], центральными вопросами в консультативной деятельности психолога становятся следующие: Что хочет человек? Что переживает и как? Что умеет, какими способностями он обладает? Что знает? Т.е., на передний план выступают потребности (мотивы, цели, что хочет человек), эмоции (и чувства, его переживания), далее его способности познавать и понимать себя [10]. Эти вопросы рассматриваются с точки зрения качества педагогического образования [12]. И с этой же точки зрения рассматривается одна из важнейших задач в образовании - «как научить ученика учиться?», используя информационные технологии.

Курс включает в себя четыре лекции, четыре семинара, три практические работы. Завершается курс экзаменом.

Лекция 1. Ключевые теоретические проблемы психологического консультирования в образовании. Они описаны в [4; 8]. Семинар 1. Синтез возрастного и деятельностного анализов в консультативно-психологическом процессе. Он описан в [4; 8]. Практическая работа 1. «Дерево» консультативно-психологических проблем в образовании. Здесь за основу взято [1] и студенты описывают свой личный опыт. Лекция 2. Системогенетический анализ закономерностей формирования деятельности, способностей, мира внутренней жизни человека как основа консультативно-психологических процедур. Они описаны в [4]. Семинар 2. Мир внутренней жизни человека. Вопросы для обсуждения взяты из [10]. Подробно разбираются законы функционирования внутреннего мира человека. Лекция 3. Психологические основы организации совместной деятельности субъектов психологического консультирования в образовании. Содержание лекции в [4]. Здесь еще дается общая характеристика методов психологического воздействия в психологическом консультировании. Семинар 3. Психологическое консультирование как совместная деятельность. Практические работы 2 и 3 к лекциям и семинарам 2 и 3 осуществляются в форме консультативного практикума, на котором разбираются типовые задачи и ситуации из школьной жизни, литературы, разбираются пути и средства психологической помощи личности. За основу взяты следующие сюжеты (кейсы): личностная психологическая проблематика, «такие разные дети», возрастные закономерности психического развития человека [2], трудности в обучении, трудности в воспитании, социально-психологические проблемы « в лабиринтах межличностных отношений», норма или патология?! Обсуждаются различные варианты жизни [3]. Лекция 4. Организационно-процессуальные и правовые основы психологического консультирования в образовании. Семинар 4. Этические принципы и правила в работе психолога-консультанта. Используется сайт РПО. Кого пустит в свой внутренний мир и доверит его ребенок, родитель, педагог? Доверие рассматривается в широком смысле (доверие в обществе, в организационных структурах) и в узком смысле (доверие консультанту).

С введением магистерской программы «Психологическое консультирование в образовании» и курса в ней «Теоретические основы психологического консультирования» психологическое консультирование получает «законную прописку» (термин Е.А. Климова).

Библиографический список.

1. Аналитический отчет по результатам всероссийского мониторинга службы практической психологии образования. Часть 1. «Анализ профессиональной деятельности педагогов-психологов системы образования в современных условиях». М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2008.-80с. Авторский коллектив: Рубцов В.В. и др.
2. Дубровина И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. Монография. -

М. НОУ ВПО «МПСУ», 2014.-464с.

3. Дружинин В.Н. Варианты Жизни: очерки экзистенциальной психологии. М.: ПЕР СЭ СПб:ИМАТОН -М, 2000.-135.

4. Суворова, Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма. Монография. [текст]. М. : Прометей МПГУ.2006г-1 издание; М.:МПГУ, 2015 г-второе издание.

5. Суворова Г.А. Мир внутренней жизни человека как предмет диалога субъектов психологического консультирования в образовании/ Материалы Всероссийской конференции «Психология индивидуальности», 2-3 ноября 2006.С. 490-493.

6. Суворова Г.А. Теория системогенеза деятельности В.Д.Шадрикова и дальнейшее развитие деятельностного подхода в психологии // Материалы 4 Всероссийской научно-практической конференции «Системогенез учебной и профессиональной деятельности», Ярославль, 2009. /Под ред. Ю.П.Поваренкова. Изд-во ЯГПУ, 2009.С. 40-46.

7. Суворова Г.А. О системогенетическом подходе в психологии./Преподаватель 21 век.2010. №2, часть1. С. 112-129.

8. Суворова Г.А. Психология консультирования в образовании: современное состояние и перспективы развития / Преподаватель 212.век.2011.№1, часть 1. С. 171-186.

9. Суворова Г.А. Концепция деятельностно-психологического консультирования в обучении: системогенетический подход //Сборник научных трудов XV Международной научно-практической конференции «Современные концепции научных исследований» /ЕВРАЗИЙСКИЙ СОЮЗ УЧЕНЫХ (ЕСУ). Ежемесячный научный журнал № 6 (15) /2015. Россия, Москва, 25-27.06.2015. - С. 62-67.

10.Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека.- М.: Университетская книга, Логос, 2006. - 392 с.

11.Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Издательство «Наука». 1982.

12.Шадриков В.Д. Качество педагогического образования: монография. М.: Логос, 2012.-220 с.

УДК 159.94

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Чумакова К.В.

магистрант по программе «Психологическое консультирование в образовании» МПГУ
ГБОУ СОШ № 870 (Россия, Москва)

Статья раскрывает проблему влияния эмоций младшего школьника на его успеваемость в школе. Установлена корреляционная связь между эмоциями и познавательными способностями. Приводятся результаты апробированной на практике программы по развитию эмоциональной сферы детей.

The article reveals the problem of influence of emotions of the younger school student on his progress at school. Correlation connection between emotions and informative abilities is established. It gives results of the program for development of the emotional sphere of children approved in practice.

Ключевые слова

Школьник, эмоции, чувства, познавательные способности, успех, развитие, благополучие, исследование.

School student, emotions, feelings, informative abilities, success, development, wellbeing, research.

Интерес к изучению эмоций не ослабевает на протяжении всего времени существования психологии. Они являются внутренним механизмом регуляции деятельности [3], не только сопровождают процессы познания, окрашивают, оценивают значение познавательных процессов, но и являются регуляторами продуктивности этих процессов. Так, Я. Рейковский [9] в своих исследованиях отмечает важную функцию эмоций - регуляторную.

Сегодня интенсивно проводятся исследования, направленные на изучение эмоций в связи со способностями [6; 10]. Это занимает особое место в учебной деятельности младших школьников. Дети выполняют ряд ответственных школьных обязанностей, которые оцениваются учителем, коллективом класса, родителями. Это рождает у ребенка определенные чувства.

В связи с актуальностью проблемы, была поставлена цель - исследовать роль эмоциональной регуляции в развитии познавательных способностей. В процессе экспериментальной работы, важно было решить задачи, состоявшие в изучении особенностей эмоциональных состояний младших школьников, их мыслительных операций, характера их взаимосвязи. Кроме этого, необходимо было

разработать и апробировать на практике программу по развитию эмоциональной сферы младших школьников, выявить ее эффективность, и, на основе результатов, сформулировать психолого-педагогические рекомендации для родителей и учителей, которые использовались при психологическом консультировании.

Целью констатирующего этапа эксперимента явилось определение эмоционального состояния младших школьников, а также, уровня развития их познавательных способностей. Использовались диагностические методики: «Кактус» М.А.Памфиловой [7], «Градусник» [8], «Исследование словесно-логического мышления Э.Ф.Замбарцвиичене» [11], методика «Эмоциональная цветопись Лутошкина» [4], «Исключение лишнего» [1], «Исключение понятий» [2], «Определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах» [5].

В эксперименте принимали участие 20 детей, группа состояла из 8 мальчиков и 12 девочек. Возраст испытуемых детей 7-8 лет.

Результаты эксперимента помогли определить: 1) детей с характерными признаками агрессии (45%), тревоги (60%), импульсивности (60%) и оптимизма (40%); 2) настроение учащихся: восторженное настроение отмечают 15% испытуемых, спокойное - 15%, безразличное 25% и раздраженное 45%; 3) детей, имеющих высокий уровень развития познавательных способностей по методике Замбарцвиичене - 10%, средний уровень - 55%, низкий - 35%; 4) характер смены настроения детей в зависимости от проводимых мероприятий в школе, что отражалось на их успеваемости (по А.Н.Лутошкину); 5) значения корреляционной связи между восторженным настроением школьников и их операциями мышления: дифференциацией $r=0,66^{**}$, обобщением $r=0,56^{**}$, отвлечением $r=0,53^*$. Между раздраженным состоянием школьников и операциями мышления: дифференциацией $r=-0,81^{**}$, отвлечением $r=-0,71^{**}$, аналогией $r=-0,62^{**}$, обобщением $r=-0,68^{**}$. Это свидетельствует об увеличении продуктивности мыслительных операций вместе с увеличением яркости восторженного настроения детей, а ухудшение самочувствия влечет снижение продуктивности мыслительных операций.

Исходя из полученных результатов стала очевидной необходимость: 1) целенаправленно и систематически развивать эмоциональную сферу у младших школьников; 2) создавать условия, формирующие положительный эмоциональный фон для обучения школьников, способствующие повышению их самочувствия; 3) проводить работу с родительской общественностью.

Формирующий этап заключался в проведении развивающих занятий с детьми. На родительских собраниях затрагивались проблемы влияния семейной микросреды на развитие эмоциональной сферы школьников, а так же необходимость общения с ребенком на тему эмоций человека. Для учителей и родителей предлагались рекомендации с целью формирования у детей эмоциональной сферы и повышения их самочувствия.

Результаты проведенного контрольного эксперимента показали:

1) при целенаправленной, систематической работе по развитию эмоциональной сферы младших школьников, уровень агрессии снижается с 45% до 25%, импульсивность - с 60% до 30%, тревога - с 60% до 35%, а оптимизм возрастает - с 40% до 80%;

2) у детей улучшается самочувствие. Так, например, после проведения развивающей работы, в обычный учебный день вне мероприятий развлекательного характера, у 85% школьников отмечено восторженное настроение, у 15% - спокойное, и всего лишь 5% (1 человек) отмечает безразличное настроение. Не было выявлено раздраженного настроения детей;

3) увеличение высокого уровня развития мыслительных операций с 10% до 45%, уменьшение среднего уровня с 55% до 38%, уменьшение низкого уровня с 35% до 17%;

4) увеличение количества детей, испытывающих в дни проведения контрольных и проверочных работ восторженное, радостное и приятное настроение (по Лутошкину);

5) рост процента успеваемости, на примере проверочных работ по математике до и после развивающей работы: так, в самом начале эксперимента успеваемость в день проверочной работы составляла 45%, на конец исследования самая последняя проверочная работа показала 75% успеваемости;

6) установлено увеличение значений корреляционной связи между восторженным настроением и мыслительными операциями: обобщением с $r=0,56$ до $r=0,69^{**}$, классификацией, анализом, дифференциацией с $r=0,66$ до $r=0,80^{**}$. Проявилась корреляционная связь с операциями умозаключения и аналогии $r=0,68^{**}$. Чем выше выражено восторженное настроение школьников, тем ярче проявляются мыслительные операции;

7) установлена связь, как положительная, так и отрицательная между самочувствием школьников и полученными ими отметками по проверочным работам (на примере математики). Так,

коэффициент корреляции восторженного настроения и отметок $r=0,75^{**}$, спокойного настроения и отметок $r=-0,55^{**}$, безразличного настроения и отметок $r=-0,49^*$.

Эмоции действительно влияют на процесс обучения школьников и результат их деятельности. У младших школьников обнаруживается тесная взаимосвязь операций мышления и эмоционального состояния. Негативные эмоции приводят к снижению продуктивности мышления, в то время как позитивное эмоциональное состояние ее повышают.

Результаты проведенного исследования имеют практическое значение в работе психологических служб школ. С учетом выявленной специфики эмоциональной сферы и регуляции мыслительной деятельности, наблюдающейся у младших школьников, намечены некоторые пути и методы развивающей работы с ними в процессе психологического консультирования.

Библиографический список.

1. Альманах психологических тестов. М.: Изд-во КСП, 1995. - 400 с.
2. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. - 416 с.
3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. - М.: Высшая школа, 1971. - 430 с.
4. Лутошкин А. Эмоциональные потенциалы коллектива. - М.: Педагогика, 1988. — 128 с.
5. Немов Р.С. Психология. В 3-х книгах. Книга 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. - М.: Просвещение, 1995.
6. Опевалова Е.В. Взаимодействие интеллектуальных и эмоциональных компонентов в познавательной деятельности старшего дошкольника. — Комсомольск-на-Амуре, 1995. - 90 с.
7. Памфилова М. Графическая методика «Кактус» // Обруч. - 2000. - №5. - С. 12- 13.
8. Психодиагностика эмоциональной сферы личности: практическое пособие / Авт.-сост. Г. А. Шалимова. - М.: АРКТИ, 2006. - 232 с
9. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М., «Прогресс», 1979. С. 179-212.
10. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебной деятельности. Автореферат дисс. докт. психол. наук.- Москва, 1991. - 339 с.
11. Чупров Л.Ф. Исследование особенностей словесно-логического мышления детей. Москва-Черногорск: СМОПО, 2009. - 62 с.

УДК 159.9

ПРОФКОНСУЛЬТАЦИЯ: ВОЗМОЖНОСТЬ ДИАЛОГА

Шубина Е.Ф.

профконсультант кафедры психологии труда и инженерной психологии
факультет психологии МГУ (Россия, Москва)

В статье показана возможность диалогического взаимодействия в профконсультации. Применение только монологического подхода в работе профконсультанта не позволяет раскрыть во всей полноте возможности клиента. Диалогический подход предъявляет к консультанту и клиенту требования, без которых он не может состояться. Необходимы комплексные меры по работе с подростками для формирования готовности к выбору, дающие возможность для диалогического взаимодействия. В статье дается ссылка на исследование, проведенное автором в одной из московских школ, посвященное формированию внутренней картины мира у школьников на уроках литературы.

The article shows the possibility of Dialogic interaction in professional consultation. The use of only monologic approach in the work of professional counselors did not reveal in the fullness of client capabilities. Dialogical approach imposes to the consultant and the client requirements, without which it cannot take place. Integrated measures are needed for working with teenagers for the formation of readiness to choose, giving the opportunity for Dialogic interaction. The article gives a reference to a study conducted by the author in one of the Moscow schools on the formation of the internal picture of the world in literature classes.

Ключевые слова

Профконсультация, осмысление, тестовые методики, диалог, самопонимание, открытость, зрелость, активность, мир профессий, ответственность за выбор, внутренняя картина мира.

The consulting, comprehension, test methods, dialogue, understanding, openness, maturity, activity, career world, responsible for the selection, internal picture of the world.

Современное состояние профконсультации характеризуется большим многообразием научно-теоретических идей, методов работы. Опыт конкретной консультативной работы требует

осмысления. Общей частью в разных типах профконсультаций, как правило, является применение разнообразных тестовых методик, как компьютерных, так и бланковых. Но, помимо этого, консультация предполагает конкретное событие общения, диалог, которому придается в каждом конкретном случае свое значение. Это может быть простое разъяснение полученных результатов тестирования, а может быть и особое диалогическое взаимодействие клиента и профконсультанта, целью которого является самообнаружение клиента, самопонимание, раскрытие для себя смысла своего выбора, очерчивание своего жизненного пути, понимание своего места в череде многих поколений своей семьи, своего народа. В высших проявлениях диалогического взаимодействия психолога и клиента возможно достижение состояния, оцениваемое как открытость, «встреча», «Я-Ты отношение» (М. Бубер).

Как происходит взаимодействие психолога и клиента во многом зависит от многих факторов. Это и особенности личности психолога, его профессиональные предпочтения, в том числе и в использовании метода беседы, и особенности личности клиента, его зрелость, жизненный опыт, активность, необходимые знания о мире профессий и о своих возможностях и т.д.

Диалогическая позиция консультанта может быть сопряжена с необходимыми для работы рациональными критериями, оценками, с использованием психологического знания, позволяющего понять клиента, увидеть его проблемы, если клиент еще не готов стать участником диалога, если у него отсутствует встречающая активность. Консультант, готовый к диалогу, должен чутко реагировать на внутреннее состояние клиента, чтобы использовать любую возможность для диалогического общения, играющего большую роль в самоопределении клиента и взятии им на себя ответственности за свой выбор. Но к этому состоянию клиента необходимо подвести, что не всегда бывает возможным в реальной практике. На первый план выступает проблема зрелости клиента, готовности вступать в диалогическое общение, серьезность в намерении решать свои проблемы и обсуждать их с консультантом, желание изменяться, готовность к выбору, а со стороны консультанта - желание и способность предоставить клиенту свободу стать равноправным участником диалога.

Можно говорить о различных вариантах взаимоотношений между клиентом и консультантом, встречающихся в консультативной практике, способствующих или препятствующих диалогическому взаимодействию. В настоящий момент можно выделить нескольких групп клиентов, нуждающихся в профконсультации. Это ученики 9-х классов и их родители по запросу школы; ученики старших классов, стоящих перед выбором высшего учебного заведения; студенты вузов, неудовлетворенные своим выбором; молодые мамы, решившие после рождения ребенка поменять сферу своей деятельности; взрослые профессионалы, не нашедшие себя в своей деятельности. Самая трудная группа для диалогического взаимодействия - ученики 9-х классов.

Проблема готовности к выбору школьников должна решаться в семье, в школе совместно с государственными структурами. Проведенные исследования готовности к выбору жизненного пути старших школьников в одной из московских школ, где ведется работа по формированию внутренней картины мира на уроках литературы и во внеурочное время, показывают, что результаты могли бы быть лучше, если бы эта задача решалась комплексно. Но даже такая работа учителя дала возможность школьникам вступить в диалог с собой. Исследование проводилось на двух выборках (9 А класс и 9 Б класс - контрольная выборка, с которыми работа не проводилась). Результаты: 50% - 9 А и 12% - 9 Б духовно определяют смысл жизни; 37.5% - 9 А и 9.09% - 9 Б имеют цели в жизни; потребности носят духовный характер у 88.23% в 9 А, и 25% в 9 Б. Помимо уроков литературы большее влияние на формирование внутренней картины мира оказывают СМИ (телевизор- 9 А - 13,79%; 9 Б - 16.47%); современная музыка (14.65% - 9 А и 15.29% - 9 Б); компьютер (9 А - 23.27% и 23.52% - 9 Б); семья (9 А - 28.57% , 9 Б - 34.48%); друзья (9 А - 40%, 9 Б - 34.48%).

Диалогическое взаимодействие в профконсультации возможно и желательно. Оно несет в себе и большой психотерапевтический эффект.

Библиографический список.

1. Копьев А.Ф. К проблеме взаимоотношения консультанта и консультируемого в ходе психологической коррекции // Семья и формирование личности / Под ред. А. А. Бодалева. М., 1981. С. 51—59.
2. Копьев А.Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации. Вопросы психологии, 1990, N 3.
3. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982, 2007.
4. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. М.: Логос, 2006.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЯ РОДИТЕЛЯМ ПРИ ЗАПИСИ ДЕТЕЙ В ШКОЛУ

Яздовская О.С.

аспирант кафедры психологии младшего школьника
ФНО Института детства МПГУ (Россия, Москва)

Рассматриваются проблемы, возникающие при собеседовании с ребенком при поступлении в школу. Даются советы и рекомендации родителям.

The problems that arise in the interview with the child at school entry. We give advice and guidance to parents.

Ключевые слова

Запись в школу, собеседование, родители, ребенок.

Write to school interview, the parents, the child.

Запись ребенка в школу всегда была и остается одним из ключевых моментов в школьной жизни как ребенка и его родителей, так и учителя, в класс к которому этот ребенок попадает. Можно сказать, что все участники записи в ходе дальнейшего обучения ребенка в случае его удач или неудач в школьной жизни всегда будут вспоминать, как же происходила запись: кто что сказал (или не сказал), подумал, посмотрел, как выглядел и т.п. Сейчас в Москве введена электронная запись не только в 1 класс, но и во все последующие. При этом собеседование (знакомство) с ребенком сохранилось. Зачем? Первое, и оно же самое главное, ребенок и родители ВИДЯТ школу и учителя. И учитель ВИДИТ тоже (родителей и ученика). На этом этапе каждый принимает решение. Родители: искать другую школу (или остаться); педагог: продолжить сотрудничество или передать семью своему коллеге, у которого больше опыта, схожие с родителями взгляды на жизнь и т.п. Ребенок же раз и навсегда определяет для себя: нравится или не нравится ему педагог и будет ли он, соответственно, учиться. Увы, на этом этапе мнение ребенка родители часто не спрашивают и совершают, таким образом, большую ошибку. Если ребенку педагог не понравился, то и учиться хорошо у этого педагога он не будет. Второе. При собеседовании учитель определяет уровень освоения ребенком государственной учебной программы. Увы, часто знания кандидата в ученики, сформированные к данному возрасту и классу, не соответствуют требуемым. Так, при поступлении в 1 класс выпускник детского сада к ужасу педагога и полном спокойствии и умилении (!) родителей может продемонстрировать: задержку речевого развития («Мы его понимаем!»); отсутствие понятия взаимоотношений взрослый-ребенок («У нас так принято!»); ограниченность кругозора и отсутствие элементарных логических цепочек, системных обобщений («А что с ребенком надо разговаривать?»); неумение вести себя в обществе («Он такой!»).

В 80% попытки психолога, логопеда и педагога обратить внимание родителей на вышеуказанные недостатки в развитии и воспитании ребенка воспринимаются ими в штыки. Родители отказываются идти на психологические консультации («Мы сами лучше знаем!»). Логопеда вежливо выслушивают, обещают все исправить (в школу же надо попасть!)... но при встрече, спустя некоторое время, спокойно сообщают: «Упражнения? Делали. Несколько раз. Мало? Да мы ж работаем все время! Некогда. Само все пройдет». Лишь в 2% случаев при тяжелой педагогической запущенности родители соглашались со своими промахами, прислушиваются и ищут выход из положения (полное выполнение рекомендаций специалистов; специализированная школа; индивидуальное обучение в массовой школе и т.п.). При поступлении во 2-11 классы у обучающихся встречается отставание по ряду предметов, в основном, по русскому языку. Главная причина: отсутствие привычки ребенка к чтению. У родителей всегда есть одна и та же отговорка: «Он не любит читать». На самом деле, во всех проблемах в развитии и воспитании детей виноваты сами родители. Их лень, занятость исключительно собой, психологическая отстраненность от своего ребенка, желание переложить ответственность за СВОЕГО ребенка на чужие плечи. В дальнейшем участь таких детей безрадостна: сначала «двойки» и слезы, потом «пофигизм» и демонстративное поведение. В исключительных («1 на миллион!») случаях ребенок, наперекор всему плохому в своей жизни, при очень низком старте по сравнению со сверстниками, но огромной силе воле и потрясающей мотивации «делает себя сам». Сам исправляет все, что должны были помочь исправить родители, и быть при этом с ним рядом. В связи с этим родителям при записи ребенка в школу следует помнить следующее.

1) Учебная деятельность является строго организованной и детерминированной системой. В ней свои правила, требования, нормы. Узнайте, что конкретно требуется знать и уметь ребенку в том или ином возрасте и классе.

2) Психология ребенка отличается от психологии взрослого. Изучайте возрастную психологию.

3) Выбирая школу, выбирайте учителя, который понравится ребенку.

4) Внимательно выслушайте, что скажут педагоги, психолог и логопед. Если не согласны с их мнением, сходите к другим профессионалам. Если мнение независимых специалистов совпадут с теми, которые Вы услышали в школе, стоит задуматься: «Может, они правы и я делаю что-то не так?». Если Вы все равно не согласны, лучше искать другую школу, т.к. конфликт неизбежен.

5) Вы школу уже закончили, у ребенка же она своя, помогайте ему, не перенося свой негативный опыт (если он был) на его школьную жизнь.

Библиографический список.

1. Безруких М. М. Как помочь первокласснику хорошо учиться [Текст]/ М. М. Безруких, С. П. Ефимова, Б. С. Круглов. - Тула: АСТ, 2003.
2. Безруких М. М. Трудности обучения в начальной школе [Текст]. - М.: АСТ, 2004.
3. Гавальда А. 35 кило надежды [Текст]: Роман/Пер. с фр. - М.: «ИД «Флюид», 2007.
4. Жутикова Н. В. Учителю о практике психологической помощи [Текст]. — М.: Просвещение, 1988.
5. Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков [Текст]. — М.: Медицина, 1982.
6. Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков [Текст]. — Л.: Медицина, 1988.
7. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) [Текст]. — М.: Изд-во РОУ, 1996.
8. Нижегородцева Н. В., Шадриков В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст]. — М.: Владос, 2001.
9. Торре Делла А. Ошибки родителей [Текст]. — М.: Прогресс, 1993.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ ПО ПРОБЛЕМАМ ВОСПИТАНИЯ

Яздовская П.В.

магистрант II курса по программе «Психологическое консультирование в образовании»
МПГУ (Россия, Москва)

Приводятся основные определения понятия воспитание и раскрываются наиболее часто встречающиеся причины проблем в воспитании. Даются общие рекомендации в решении этих проблем.

It is given main definitions of upbringing and is dealt with most common reasons of the upbringing problems. General recommendations are given in order to resolve the issues.

Ключевые слова

Воспитание, здоровье ребенка, психологическое консультирование, сопереживание, школьный психолог.

Upbringing, child health, psychological consulting, empathy, school psychologist.

В педагогической деятельности каждого педагога есть три основных направления: развитие, обучение и воспитание. Развитие и обучение занимают важное место в школьной жизни детей. Работа на уроке должна строиться в соответствии с этапами психологического развития ученика, а обучение должно отвечать законам дидактики. Воспитание в этой системе занимает лидирующую позицию, именно оно формирует основные жизненные ценности и формы поведения. Ошибки обучения и развития можно, хоть и с трудом, впоследствии восполнить. А некоторые ошибки воспитания невозможно исправить даже со временем.

Что же такое воспитание? В Федеральном законе "Об образовании в Российской Федерации" дано следующее определение: воспитание - деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [3].

В.Д. Шадриков в своем труде «Деятельность и способности» рассматривает воспитание как

присвоение и осмысление качеств общественной морали [5].

Теперь обратимся к классику. Цель воспитания, по Л.С. Выготскому, не в приспособлении и адаптации индивида к существующей среде, а в выращивании и формировании человека, "смотрящего дальше своей среды". Как это возможно? По мнению ученого, воспитание должно быть организовано так, чтобы ученика не воспитывали, а чтобы он воспитывался сам. В основу воспитания должна быть положена личная деятельность ученика, а все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность. "Можно ли сводить при этом к нулю роль учителя? - спрашивал Л.С. Выготский и подчеркивал: - Ни в коем случае". Ибо "воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды". Таким образом, воспитательный процесс оказывается уже трехсторонне активным: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда [1].

Нижеприведенные проблемы воспитания и пути их решения, с которыми приходится сталкиваться современным учителям и психологам, полностью подтверждают слова Льва Семеновича Выготского.

Каждое поколение детей всегда чем-то отличается от предыдущего, иногда эти отличия кардинальны. Это связано, в первую очередь, с особенностями той эпохи, в которой существует ребенок. Точнее сказать, в каждую эпоху родители, не занимаясь должным образом с ребенком, находят оправдание в ускорившемся темпе времени. В связи с этим учитель в своей школьной практике встречается с тревожностью, нарушением эмоциональной сферы, повышенной чувствительностью, эгоцентричностью ребенка, неадекватной самооценкой, низкой самооценкой, безразличием, неврозами, страхами, ленью, уходом от реальности, психологическими травмами, подражанием и многими другими проблемами.

Обратившись к школьным психологам, удалось выяснить, что чаще всего учителя обращаются по следующим причинам: ограниченные возможности здоровья; девиантное поведение; неполная семья (потеря кормильца); неблагополучные семьи; желание узнать результаты диагностик.

Эти причины носят глобальный характер. Достаточно взглянуть на статистику последних лет: «Статистика здоровья детей: среди заболеваний, приводящих к инвалидности, на первом месте в 2008 г. были психические расстройства (24%), на втором - болезни нервной системы (22%), на третьем - врожденные аномалии (21%)» [4].

На Пятом съезде детских омбудсменов 26 апреля 2012 года уполномоченный при президенте РФ по правам ребенка Павел Астахов отметил: «Число неполных семей выросло до 30%, всего их 6,2 миллиона. В стране 5,6 миллиона матерей одиночек и 634,5 тысячи отцов-одиночек, при этом около 9,5 тысячи одиноких родителей самостоятельно воспитывают пять и более детей».

По данным Роспотребнадзора в России 3,4% населения страдают алкоголизмом. В среднем дети пробуют алкогольные напитки в 13 лет. При этом 1/3 часть парней и 1/5 часть девушек старше 13 лет, но еще не совершеннолетних употребляет водку, пиво, слабоалкогольные напитки каждый день.

В связи с этими причинами особенно актуальными становятся следующие цели работы психологической службы: оказание помощи обучающимся, воспитанникам образовательных учреждений в определении своих возможностей, исходя из способностей, склонностей, интересов, состояния здоровья; содействие педагогическим работникам, родителям (законным представителям) в воспитании обучающихся, воспитанников, а также в формировании у них принципов взаимопомощи, милосердия, сопереживания, ответственности и уверенности в себе, способности к активному социальному взаимодействию без ущемления прав и свобод другой личности [2]. Профилактика последствий вышеперечисленных причин отвечает целям работы психологической службы.

Что может посоветовать психолог обратившемуся к нему учителю с одной из таких проблем? Если проблема не очень серьезная, можно ограничиться простым пересаживанием, ответственными заданиями, советом по записи в какую-либо секцию. В менее однозначных ситуациях педагог должен активировать свои эмпатийные способности. Он должен уметь отличать каприз от крика души, когда ребенок не может или не умеет иначе попросить о помощи. Дети - не роботы и нельзя ждать от всех удобства в воспитании. Они прекрасны и сложны в своем многообразии. Те же кружки помогают не только снимать внутреннее напряжение у ребенка, но и находить пути самореализации.

Главное, чтобы при любых обстоятельствах учитель сохранял объективность в своих действиях и суждениях, сопереживал детям, особенно тем, которые остро нуждаются в этом. Для этого школьному психологу необходимо не только консультировать педагогов по воспитанию детей,

но и отслеживать и профессионально сопровождать состояние и поведение самих учителей.

Библиографический список.

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология; под ред. В.В. Давыдова. - М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008 - 671 с.
2. Министерство образования Российской Федерации. Приказ Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации: принят 22.10.99. М., 1999
3. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон: [принят Гос. Думой 21 декабря 2012 г.: одобр. Советом Федерации 26 декабря 2012 г.]. - М., 2012 - 166 с.
4. Шабунова, А.А. Здоровье населения в России: состояние и динамика. - Вологда: ИСЭРТ РАН, 2010. - 408 с.
5. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. - М.: Изд. Корпорация «Логос», 1994. - 320 с.

VI

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

К ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЮ

д.пс.н., профессор

Нина Петровна АНСИМОВА

В статье проводится анализ процесса формирования учебной цели в младшем школьном возрасте. Анализ представлений о том, что и насколько знают и умеют делать учащиеся младших классов в результате обучения позволил показать, что, описывая результаты обучения, младшие школьники указывают те практические действия, которым они научились, в качестве критериев используя в основном качественные показатели (хорошо писать, читать, считать; правильно себя вести и пр.). Формулируется идея о том, что проблема неполного формирования структуры учебной деятельности у младших школьников во многом определяется недостаточно эффективным процессом целеобразования, организации которого и должно быть уделено особое внимание в работе педагога начальной школы.

The article analyzes the process of formation of educational goals in the early school years. Analysis of ideas about what and how much they know and are able to do primary school pupils as a result of training allowed to show that, in describing the results of training, junior high school students indicate those practices that they have learned, as criteria for using mainly qualitative indicators (good writing, read, to count, to behave and so on.). Formulated the idea that the problem of incomplete formation of the structure of educational activity in primary school children is largely determined by insufficiently effective process of goal formation, the organization of which should be given special attention in the work of the teacher of primary school.

Ключевые слова

Цель, учебная цель, младший школьник.

The aim, educational goal, junior high school student.

Изучение характера целей, ставящихся детьми младшего школьного возраста, показало, что на первом месте у них стоят цели, связанные с учением (хорошо учиться, получать хорошие отметки, быть отличником), на втором - цели нравственного самосовершенствования (быть старательным, хорошо себя вести, внимательно слушать учителя, быть хорошим человеком, помогать другим), далее стоят цели продолжения образования и выбора профессии. Редко в высказываниях детей появляются цели, связанные с усвоением определенных знаний по предметам, умений и навыков. Общая цель редко конкретизируется в более частных целях, причем эта тенденция усиливается к концу младшего школьного возраста. Даже выделяя конечную цель, младшие школьники не видят промежуточных и не осознают средств их достижения [6]. В специально проведенном исследовании М.В. Матюхина обнаружила, что только третья часть учащихся первых - вторых классов могла полностью удержать цель, поставленную экспериментатором, при этом более 60% детей смогли удерживать цель, поставленную самостоятельно [5].

Проведенный нами анализ представлений о том, что и насколько знают и умеют делать учащиеся младших классов в результате обучения показал, что, описывая результаты обучения, младшие школьники указывают те практические действия, которым они научились, в качестве критериев используя в основном качественные показатели (хорошо писать, читать, считать; правильно себя вести и пр.). В единичных случаях дети точно знают некоторые количественные показатели, характеризующие результаты научения (читать по 91 слову в минуту, делать не больше двух ошибок в диктанте). Более подробная характеристика результата и критериев его достижения вызывают затруднения при формулировке ответов.

Изучение Д.Б. Дмитриевым особенностей постановки учебной задачи младшими школьниками показало, что к середине третьего класса у большинства детей преобладает формальное и двойственное отношение к учебной задаче, начинает формироваться интуитивное и рефлексивное, но немало школьников остается на первоначальном этапе. Причем, в условиях самостоятельной работы учащиеся выходят на более высокий уровень умения ставить и решать учебную задачу, чем, если задачу перед ними ставит учитель [3].

Экспериментальное изучение целевых действий у младших школьников выявило расхождение двух функций цели - как субъективного образа желаемого результата и как регулятора действий. В случае слабого развития регулирующей функции цели действие начинало определяться не ею, а условиями конкретной экспериментальной ситуации, не имеющей прямого отношения к результату

действий. В соответствии с характером регуляции было выявлено несколько уровней сформированности целевого действия [2].

Экспериментальные исследования процесса целеобразования у учащихся первых и третьих классов, проведенные И.И. Кондратьевой, показали, что первоклассники могут устно сформулировать и принять поставленную перед ними цель, практическое же осуществление целенаправленных действий у большинства из них затруднено. Значительную роль при этом играет опора на наглядный образец. Третьеклассники уже могут удерживать цель даже без наглядного образца и начинают «сбиваться» только после интерферирующей деятельности. Удерживаемая ими цель влияет на анализ условий, а вербальный план приобретает роль фактора, регулирующего их реальные действия и контроль за процессом реализации цели [4].

Исследование, проведенное нами в младших классах средних школах Ярославля и Рыбинска на основе метода беседы, включающей прямые, косвенные и проективные вопросы, позволило выявить следующие особенности в представлениях учащихся первых-четвертых классов [1].

Большинство представлений первоклассников носит либо обобщенный, либо достаточно конкретный характер, описывающий, как правило, объективный процесс деятельности в школе: в школе учат «учиться, читать, писать, делать уроки». Редко в ответах отражается система требований к ребенку, наиболее значимых для ученика - «учат выполнять, что скажут». Появляются критерии достижения цели - «учат писать *без ошибок*», «писать *красиво*». Ответы на аналогичный вопрос у второклассников носят похожий характер, однако, появляются и некоторые характеристики результата учебной деятельности, например: «в школе учат быть умным». Цель в большинстве случаев объединяется со известными мотивами: «в школу нужно ходить, чтобы учиться, быть умным», редко появляются искренние суждения типа «нужно учиться, а то мама будет ругать». При характеристике домашнего задания чаще встречаются описания процесса деятельности типа «то, что надо написать, прочитать, сделать», «что задают», «упражнения», реже - назначение домашнего задания («то, что будут проверять»).

В представлении о целях у третьеклассников происходят значительные изменения. Кроме традиционных ответов «учиться, читать, писать», появляется довольно много высказываний, включающих уровень достижения цели «учиться хорошо», «учиться лучше», «писать красиво», также ответов, отражающих актуальную мотивацию и результаты деятельности школьников: «получать хорошие оценки», «получать пятерки», «слушать учителя», «быть грамотным».

У третьеклассников имеются определенные представления об основной форме организации учебной деятельности - уроке. Урок, по их мнению, это - «учеба», «где учитель рассказывает, а детям надо что-то делать», «учитель объясняет, и это надо запомнить и не делать ошибок», хотя есть и высказывания, характеризующие отношение к уроку: «обязанности учеников», «дом для мук на 45 минут». Описания того, чем занимаются ученики на уроке, чаще тяготеют к формальным и внешним характеристикам («учатся, учат уроки, пишут, читают, играют, поют, решают примеры, задачки, пишут диктанты, изложения, отвечают у доски, отвечают на вопросы, выполняют задания учителя, поднимают руки, болтают, разговаривают») и даже включают оценочные суждения («занимаются дурью или внимательно слушают учителя»). Редко, но характеристики занятий на уроках касаются результата обучения: «изучают новые вещи», «развиваются», «становятся дружнее», «узнают новые вещи», «когда вырастут, кем-нибудь станут».

Описывая еще одну важную форму организации учебной деятельности - домашние задания, дети гораздо четче формулируют их назначение («подготовка к чему-нибудь», «повторение, закрепление знаний», «проверка знаний», «подготовка к контрольной работе», «то, что понял, делаешь правильно, а учитель смотрит, понял ты или нет», «работа, которую делаешь сам»), хотя нередко встречаются и формальные характеристики («делать задания дома», «уроки, но дома», «задания, которые задают на уроке», «ставят оценки»). Иногда при описании выражается отношение к домашнему заданию, причем исключительно негативное: «задания на дом, из-за которых нельзя гулять», «когда много уроков задают».

В понимании целей учебной деятельности четвероклассниками также происходят некоторые изменения по сравнению с предыдущими возрастными группами.

При сохранении определенного количества формальных ответов («учиться», «ходить в школу», «ходить на уроки») все-таки преобладают более конкретные цели, описывающие результат учения с указанием требуемого уровня достижений («быть грамотным», «хорошо учиться», «учиться хорошо читать, писать», «учиться, чтобы не быть глупым», «учиться, чтобы стать потом умным», «получить образование», «получить знания», «много знать»). Кроме того, встречаются формулировки, отражающие дальние цели, не имеющие прямого отношения к сегодняшнему

моменту («стать знаменитым», «побыстрее выучиться и уехать в деревню») и выражающие отношение к учебе («проводить время»).

Отвечая на вопрос, что такое урок, четвероклассники в основном мало чем отличаются от учащихся третьих классов: «учителя рассказывают, а детям надо что-то делать», «когда учитель объясняет», «мы должны все запомнить и не делать ошибок». Также встречаются формальные односложные характеристики - «учеба», «здание», «пишем, играем», хотя есть и более развернутые, с высказыванием оценок: «45 минут нового материала», «рассказ о новом, иногда интересный, иногда - нет».

При описании сущности домашних заданий существенных различий в формулировках, по сравнению с третьеклассниками, также не обнаружено. В ответах встречаются как формальные характеристики типа «здание, которое делают дома», «их надо делать дома», «что задают на дом», так и описание отдельных функций этой формы работы («учитель смотрит, понял ты или нет», «здание, чтобы закрепить материал», «по нему учитель проверяет, понял ты или нет»), а также конкретные формулировки, отражающие специфику домашней работы («работа, которую делаешь сам», «в классе классная работа, а дома - то, что понял, делаешь правильно»).

Таким образом, проблема неполного формирования структуры учебной деятельности у младших школьников во многом определяется недостаточно эффективным процессом целеобразования, организации которого и должно быть уделено особое внимание в работе педагога начальной школы.

Библиографический список.

1. Ансимова, Н. П. Формирование умения ставить учебные цели у учеников младшего школьного возраста [Текст] / Н. П. Ансимова // Актуальные проблемы психологии и педагогики начального образования. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. - С. 121 - 133.
2. Гуткина, Н. И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий [Текст] / Н. И. Гуткина // Психология личности: теория и эксперимент. - М., 1982. - С. 100 - 108.
3. Дмитриев, Б. Д. Психологические особенности постановки учебных задач младшими школьниками [Текст] / Б. Д. Дмитриев // Вопросы психологии. - 1985. - № 2. - С. 60 - 67.
4. Кондратьева, И. И. Планирование своей деятельности младшими школьниками [Текст] / И. И. Кондратьева // Вопросы психологии. - 1990. - № 4. - С. 47 - 55.
5. Матюхина, М. В. Особенности мотивации учения младших школьников [Текст] / М. В. Матюхина // Вопросы психологии. - 1985. - № 1. - С. 43 - 49.
6. Сайко, В. Д. Ценностные ориентации детей при переходе в младший школьный и подростковый возраст [Текст] / В. Д. Сайко // Вопросы психологии. - 1986. - № 2. - С. 67 - 74.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ПРОСОЦИАЛЬНЫМ И САМОРАЗРУШАЮЩИМ ПОВЕДЕНИЕМ

Алексин А.Н.

д.мед.н., зав. кафедрой клинической психологии и психологической помощи
РГПУ (Россия, Санкт-Петербург)

Королева Н.Н.

д.пс.н., зав. кафедрой психологии профессиональной деятельности
РГПУ (Россия, Санкт-Петербург)

Осташева Е.И.

инженер кафедры клинической психологии и психологической помощи
РГПУ (Россия, Санкт-Петербург)

В статье раскрываются особенности представлений о будущей профессиональной самореализации у подростков с просоциальным и саморазрушающим поведением. Выявлено, что подростки, склонные к саморазрушающему поведению, характеризуются негативным образом профессионального будущего, не стремятся к профессиональной самореализации, либо имеют нереалистичные представления о профессиональных перспективах.

The article reveals the peculiarities of ideas about the future of professional self-realization in adolescents with pro-social and self-destructive behavior. It was revealed that teenagers are prone to self-destructive behavior, characterized by negative professional future, do not seek professional self-realization, or have unrealistic expectations about the professional prospects.

Ключевые слова

Подростки, социализация, профессиональная самореализация, образ, просоциальное поведение, саморазрушающее поведение.

Teenagers, socialization, professional self-realization, image, prosocial behavior, self-destructive behavior.

Стремление к самореализации как процесс осуществления человеком своего Я, раскрытия собственного потенциала во всех сферах жизнедеятельности, построения жизненных перспектив, саморазвития личности в деятельности, впервые проявляется как целостный феномен в подростковом возрасте. В данном возрасте появляются относительно устойчивые представления о собственной самореализации, формируются базовые предпосылки и стратегии осуществления себя в мире. Особенно важную роль для подростков приобретает построение образа будущей самореализации в профессии. В этот период, как правило, совершается переход от допрофессионального развития к оптации - поиску и выбору профессии, это возраст, в котором закладываются основы будущего профессионального самоосуществления личности [2; 3; 4]. В то же время, социализация и, в частности, профессионализация подростков в настоящее время значительно усложняется. Современный подросток развивается в сложной и интенсивно меняющейся социокультурной среде, основными чертами которой являются: быстрые темпы социально-экономических трансформаций, виртуализация жизнедеятельности и негативных потоков, ценностный плюрализм, ускорение ритма жизни, возрастание требований к личности и деятельности профессионала, постоянные структурные и содержательные изменения рынка труда. Ценностный разрыв поколений, дисфункции детско-родительских отношений, недостаточное влияние Значимого Другого на формирующуюся личность становятся предпосылками нарушений в становлении самосознания, появлении и закреплении эмоционально-когнитивных искажений в мировосприятии, что, по сути, приводит к расстройствам социальной адаптации, проявлениям различных форм девиантного поведения [1]. Подростки зачастую испытывают трудности в понимании сложного и противоречивого мира и своего места в нем, не представляют перспективы раскрытия и совершенствования собственных личностных ресурсов, профессионального развития. Они остро переживают непредсказуемость современной реальности, что может блокировать планирование жизненных перспектив, построение образа собственного будущего. Отсутствие необходимого опыта совладания с трудными жизненными ситуациями может привести к возникновению поведенческих отклонений, в том числе, различных форм саморазрушающего поведения - употребление алкоголя и других психоактивных веществ, рискованное и даже суицидальное поведение. В свою очередь, закрепление дезадаптивных форм поведения приводит к отказу от построения жизненных и профессиональных планов, снижению стремления к профессиональной самореализации, к формированию негативной идентичности и нарастанию проявлений социальной дезадаптации [1]. Вышесказанное определяет необходимость

изучения специфики представлений о собственной профессиональной самореализации у подростков с нормативным и отклоняющимся поведением.

В проведенном нами эмпирическом исследовании приняли участие 40 старших подростков в возрасте от 14 до 16 лет, обучающиеся в учреждениях общего образования г. Санкт-Петербурга и г. Уфы. Из них 20 подростков (10 юношей, 10 девушек), характеризуются поведенческими девиациями, прежде всего - саморазрушающим поведением (систематическое употребление алкоголя, эпизодическое употребление других ПАВ, курение, рискованное поведение). Кроме того, подростки данной группы регулярно совершают дисциплинарные нарушения, трудности в обучении. Группу подростков с просоциальным поведением составили 20 человек (10 юношей и 10 девушек), не имеющие поведенческих отклонений и ярких проявлений социальной дезадаптации. Определение особенностей поведения подростков осуществлялось с помощью метода экспертных оценок. В качестве экспертов выступали педагоги образовательных учреждений. Эмоциональные составляющие образа мира были выявлены посредством проективной методики - модификации ТАТ для подростков и молодежи (ТАТ-М), разработанной коллективом сотрудников кафедры клинической психологии и психологической помощи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Алехин А. Н. и др.). Всего было проанализировано 400 текстов, составленных испытуемыми по картинкам ТАТ-М. В результате контент-анализа рассказов были выделены основные качественные и количественные характеристики представлений подростков о будущей профессиональной самореализации.

Так, выявлено, что у подростков с девиантным поведением значимо менее выражено позитивное отношение к профессиональной самореализации. Получены статистически достоверные различия ($p < 0,001$) в средних показателях количества упоминаний позитивных аспектов профессионального будущего и возможностей самореализации в рассказах, составленных подростками с нормативным и отклоняющимся поведением (соответственно, $7,40 \pm 3,40$ и $3,30 \pm 3,93$; $t = 3,53$). Качественный анализ рассказов подростков показал, что представления о профессиональном будущем у подростков с саморазрушающим поведением носят в основном негативный характер, связаны с отказом от самореализации: «будут проблемы на работе», «нигде не работает, постоянно сидит дома», «ничего не добился в жизни», «ничего не нужно».

Позитивные представления о профессиональном жизненном пути носят в основном обобщенный, размытый и нереалистичный характер: «найдет работу», «станет ученым», «наградят чем-нибудь», «быть крутым», «заработать много денег - получить хорошую квартиру», «успешный человек» и т.п. Подростки с социально нормативным поведением связывают успешную учебную деятельность и возможности профессиональной самореализации, строят реалистичные и достижимые планы. Профессиональная самореализация выступает для них одной из значимых сфер собственного будущего («полезные знания», «поступить в университет и найти хорошую работу», «нормально жить» и т.п.).

Возможности профессиональной самореализации связываются с волевыми усилиями, стремлением к достижениям, уверенностью в себе («верит в свои силы», «приложит усилия и найдет хорошую работу», «мы сами строим свою судьбу»). Представления о возможных затруднениях в профессиональной самореализации являются реалистичными, включают в себя страх не справиться со сложными задачами, не соответствовать ожиданиям родителей, тревогу по поводу материального положения, отсутствие интереса к работе, перегрузки, конфликты в коллективе, непоследовательность в достижении целей («знаменитая семья - боялся раскрыть свои таланты», «завал на работе», «после работы очень устал», «нелюбимая работа», «офисная муторная работа», «нет денег», «конфликты», «продвигается к цели и опять все бросает»).

Полученные результаты могут стать основанием для разработки программ помощи подросткам, обладающим склонностью к саморазрушающему поведению, в профессиональном самоопределении и выработке адекватных конструктивных стратегий самореализации, в формировании конструктивных стратегий решения жизненных задач.

Библиографический список.

1. Алехин, А.Н. Ценностно-смысловые ориентации подростков в различные периоды новейшей истории России / А.Н. Алехин, Н.Н. Королева, О.А. Литвиненко // Вестник психотерапии., - № 47 (52). - 2013. - С. 98 - 113.
2. Генварева, Ю.А.. Взаимодействие семьи и школы как фактор самореализации подростка: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Ю.А. Генварева; [Место защиты: Оренбург. гос. пед. ун-т] - Оренбург, 2010. - 210 с.

3. Коростылева, Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева. - СПб.: Речь, 2005. - 222 с.
4. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. - М.: Изд-во УРАО, 2002. - 160 с.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 13-06-00270)

УДК 37.026.6

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГЕТЕРОГЕННЫХ ГРУПП, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАНИИ

Балашова И.В.

к.пед.н., доцент кафедры психологии и педагогики ВолГУ (Россия, Вологда)

В статье раскрыта важность такого принципа открытого образования, как мотивация и стимулирование, описаны приемы стимулирования мотивационной активности на основе модели ARCS Дж. Келлера.

The article deals with the importance of the principle of open education as motivation and encouragement, motivational techniques described activity on the basis of ARCS model J. Keller.

Ключевые слова

Гетерогенные группы обучающихся, открытое обучение, мотивация в открытом образовании.

The heterogeneous group of students, open learning, motivation in open education.

В начале XXI века традиционная форма образования не вполне удовлетворяет возросшие потребности населения в образовании, поэтому стала зарождаться новая модель образования, которая получила название открытой.

Основу открытого образовательного процесса составляет целенаправленная, контролируемая, интенсивная самостоятельная работа обучающегося, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем.

Одним из главных признаков современной образовательной системы становится гетерогенность (разнообразие). Гетерогенные группы обучающихся обладают разнообразными образовательными потребностями, требуют особой психолого-педагогической поддержки, при их обучении возникает необходимость создания специальных условий и разработки личностно ориентированных образовательных программ. Руководствуясь приказом Министерства образования и науки РФ № 2 от 09.01.2014 [1], обучающиеся имеют право выбирать форму получения образовательных услуг, способ взаимодействия с педагогом и однокурсниками. Поэтому становится актуальной проблема наиболее эффективной организации такого взаимодействия в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся.

Анализ публикаций, а также сайтов некоторых вузов Российской Федерации показал, что образовательные организации активно создают открытые образовательные ресурсы, однако далеко не все эффективно осуществляют свою деятельность в данном направлении. Нами выявлены проблемы, связанные с недостаточной мотивацией обучающихся при открытых формах организации учебного процесса.

Мотивация - устойчивая способность человека управлять собственным поведением, удовлетворять свои потребности, проявляя при этом целенаправленность, активность, организованность, а также волевые усилия.

Многие слушатели открытых дистанционных курсов с большим энтузиазмом начинают обучение, но при возникновении затруднений наблюдается снижение их мотивационной активности, большая доля обучающихся не доходит до завершающей стадии обучения. Перестают действовать такие сильные мотивационные факторы, как престиж и опыт организации, осуществляющей обучение; высокая квалификация модераторов курса; произведенная оплата за обучение или ее отсутствие.

Трудности, возникающие в процессе открытого дистанционного обучения и влияющие на мотивацию, мы разделили на несколько групп: личностные, организационные, технические.

Для осуществления самомотивации на начальном этапе необходима внешняя мотивация, которую чаще всего в педагогической литературе характеризуют как стимулирование.

В открытом образовании ограничен личный контакт субъектов образовательного процесса, следовательно, педагоги в меньшей степени, чем при традиционных формах, имеют возможность осуществлять стимулирующее воздействие на обучающегося, не обладают полной информацией о нем, т.к. затруднен процесс наблюдения за ним.

В открытом образовании отсутствует такой вид мотивации, как состязательность и соревновательность. Следовательно, для достижения успеха необходимо переосмыслить значимость понятий, связанных с самомотивацией, целеполаганием и самостимулированием обучающихся, которые получают образование дистанционно.

Разработчики, создавая электронный курс, часто ставят задачей не поддержание и развитие мотивации, а размещение большого объема информации, не всегда хорошего качества, выкладывая в сеть отсканированный текст учебника, конспект лекций, материалы семинаров, компиляцию из нескольких литературных источников, при этом текст не оптимизирован для чтения с экранов монитора. Форма представления учебного материала, которая может сделать его более легким для восприятия, - это учебные видеолекции, презентации, фильмы, элементы игры и анимации, способные внести эмоциональное разнообразие и снять психологический дискомфорт.

Практика показывает, что даже при наличии хорошего и актуального материала к концу учебного курса интерес обучающихся снижается или пропадает, возникает проблема поддержания самомотивации их в течение всего периода обучения, особенно на завершающих стадиях. Одним из вариантов решения данной задачи является модель повышения мотивации к обучению ARCS американского исследователя Дж. Келлера, главными компонентами которой являются внимание (Attention), значимость (Relevance), уверенность (Confidence) и удовлетворение (Satisfaction) [2]. Дж. Келлер справедливо отмечает, что сначала нужно привлечь внимание обучающегося, затем убедить его в важности и значимости обучения, после чего - поддержать уверенность в себе и, в конце концов, добиться его удовлетворенности.

Первый способ повышения мотивации это - привлечение внимания пользователя к курсу. Необходимо завладеть первоначальным вниманием обучающегося и стремиться удержать это внимание на протяжении всего курса. Реализации данной задачи способствует деление курса на отдельные модули и постановка четких целей в каждом модуле, профессионально выполненный дизайн, удобства при использовании программного обеспечения, логичность и простота в расположении элементов управления, минимальность физических усилий при регистрации и входе в электронные ресурсы, а также информативность, периодическое обновление ресурсов, преподнесение актуальной и достоверной справочной информации.

Второй способ активизации мотивации - это повышение ценности курса в глазах учащихся, демонстрация его значимости и важности. Авторам необходимо на большом количестве примеров и ситуаций объяснить, почему эта тема важна для обучающегося. Решаемые задачи, тесты, кейсы должны содержать в себе информацию, способствующую развитию ума, воображения, эмоций, творческих процессов.

Третий способ повышения мотивации - это поддержка веры обучающегося в свои силы, создание ситуации успеха, укрепление уверенности в том, что он успешно овладевает материалом и справляется с поставленными целями. Для этого очень важно наличие в учебном курсе алгоритмов конкретных действий, примеров выполнения заданий. Своевременная, конструктивная неформальная, адресная обратная связь с целью контроля и поддержки помогает сохранить и повысить мотивацию.

Даже если в полной мере были использованы первые три фактора сохранения мотивации - внимание, значимость и уверенность, ближе к концу учебного курса мотивация пользователя все равно снижается. У обучающегося могут возникнуть сомнения в том, что дал ему учебный курс. Поэтому в конце курса следует сместить фокус мотивации на удовлетворение обучающегося. Очень важны такие средства мотивации, как вознаграждения, похвалы, празднование успехов пользователя при завершении всего курса или одного из его этапов.

Таким образом, при разработке открытых электронных ресурсов, важно не только оптимизировать учебный материал, но продумать алгоритмы и этапы мотивации и стимулирования познавательного интереса. Только последовательная, целенаправленная стимулирующая деятельность авторов, разработчиков, дизайнеров электронных ресурсов, а также приемы поддержания мотивации на основе приведенной модели Дж. Келлера позволят усилить мотивацию пользователей, поможет им обрести самомотивацию достижения успеха.

Библиографический список.

1. Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ. [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки России № 2 от 09.01.2014. - Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=161601;fld=134;dst=100011;md=0.8444755470845848>. - Загл. с экрана. - (Дата обращения: 18.08.2015).
2. John Keller's Official ARCS Model Website [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.learning-theories.com/kellers-arcs-model-of-motivational-design.html>. - Загл. с экрана. - (Дата обращения: 18.08.2015).

УДК 159.9

ОСОЗНАННЫЙ ВЫБОР ПРОФЕССИИ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Галяутдинова С.И.

к. филос. н., декан факультета психологии, доцент кафедры общей психологии БашГУ (Россия, Уфа)

Ахмадеева Е.В.

асп. кафедры общей психологии БашГУ (Россия, Уфа)

В статье представлены сведения об осознанном выборе профессии «психолог» как одним из условий психологической безопасности личности. Все респонденты отметили, что осознанный выбор ими профессии психолога позволил появиться чувству уверенности в будущем, пониманию возможностей достижения целей.

The article presents information about the conscious choice of profession "psychologist" as one of the conditions of psychological security of the person. All respondents indicated that conscious choice of psychological profession caused appearance of the sense of confidence in the future, as well as understanding of the possibilities of achieving objectives.

Ключевые слова

Потребность, мотив, психологическая безопасность, личность, студенты, осознанный выбор, профессия, защищенность.

Need, motive, psychological safety, personality, students, conscious choice, profession, protection.

Осознанный выбор профессии - основа формирования чувства уверенности в будущем, состояния удовлетворенности настоящим, понимания возможностей достижения жизненных целей, которые, по определению ученых, выступают критериями психологической безопасности личности.

Проблема безопасности человека, в том числе и психологической, в современном мире очень актуальна. Она становится доминирующей в период кризисных социальных изменений и разрушения привычных стереотипов. В социально-психологических и эргономических исследованиях ученые часто обращаются к явлению безопасности, указывая на его важность для установления гармоничных отношений между человеком и окружающей его средой.

Понятие «безопасность» в самом общем смысле интерпретируется как состояние защищенности от внешних и внутренних угроз [7]. Б.А. Еремеев, определяет психологическую безопасность как «осознанное, рефлексивное и действенное отношение человека к условиям жизни, обеспечивающее его душевное равновесие и развитие» [1]. Исходя из такого общего понимания безопасности, Т.И. Колесникова рассматривает психологическую безопасность личности как «определенную защищенность сознания от воздействий, способных против ее воли и желания изменять психические состояния, психологические характеристики и поведение, что может кардинальным образом влиять на человека вплоть до изменения его жизненного пути» [2]. Чувство защищенности возникает тогда, когда человек сознательно и, сохраняя ответственность, воздействует на обстоятельства жизни, чтобы обеспечить условия для своего душевного равновесия и гармоничного развития. Опираясь на вышесказанное, можно утверждать, что одним из условий психологической защищенности, следовательно - психологической безопасности личности, выступает осознанный выбор человека.

Осознанный выбор происходит, когда личность осмысливает свои цели, прогнозирует последствия выбора, совершает выбор самостоятельно, несет ответственность за выбор перед самим собой. Как отмечает А. Тоффлер в своей книге «Шок будущего», умение выбирать - ключевое умение человека будущего [8]. Это относится, в первую очередь, к ситуации выбора профессии. Выбор профессии, по мнению российского психолога Д. Леонтьева, относится к типу смыслового выбора,

когда критерии для сравнения имеющихся альтернатив не даны изначально субъекту, и ему необходимо их сконструировать самому [4].

На наш взгляд, осознанный выбор профессии выступает основой формирования у индивида чувства уверенности в будущем, состояния удовлетворенности настоящим, понимания возможностей достижения жизненных целей. Именно эти психологические проявления С. Роциным [6] и А. Непомнящим были определены в качестве критериев психологической безопасности личности [5].

Проблема психологической безопасности личности как научная проблема выступает актуальной в современном меняющемся мире и требует более глубокого исследования. Одно из направлений изучения выдвинутой проблемы - изучение условий психологической безопасности личности. Осуществленный нами анализ состояния изученности проблемы психологической безопасности показал, что одним из факторов детерминации профессионального становления человека выступает осознанный выбор профессии. Для подтверждения этой идеи нами было проведено исследование.

В исследовании приняли участие 140 студентов факультета психологии, обучающихся по заочной форме. Возраст испытуемых от 20 до 40 лет, которые работают в экономической, юридической, социальной и медицинской сферах. Они имеют дипломы по первой выбранной специальности. Респонденты отвечали на вопросы специально разработанной анкеты, метода «Определение удовлетворенности выбранной профессией» [3], использовался метод «Оценка удовлетворенности личности в потребности в безопасности».

Многие участники опроса ответили, что выбор ими профессии психолога был осознанным, и они ожидают успех в новой области профессиональной деятельности. Анализ ответов на вопрос: «Каковы ваши планы на будущее в новой профессиональной деятельности?» показал следующее. Группа испытуемых, которые не собираются менять сферу профессиональной деятельности, ответили, что осознанно выбрали факультет психологии и обучаются для того, чтобы стать успешным руководителем, уметь разрешать конфликтные ситуации на производстве, правильно выстраивать отношения с коллегами, партнерами по бизнесу, продвигаться по карьерной лестнице. По их мнению, все это придаст уверенность в будущем, ускорит достижение поставленной цели, что, в свою очередь, формирует чувство защищенности, психологическую безопасность личности. Ко второй группе участников опроса были отнесены студенты, которые планировали сменить место прежней работы и стать психологом после того, как получат диплом. В эту группу вошли студенты заочного отделения, которые уже имеют диплом социальных и медицинских работников. Такое решение они объясняли тем, что их первое профессиональное образование также требовало внимания к людям, чуткости, понимания их проблем. Включившись в профессиональную деятельность психолога, по их мнению, они смогут эффективнее им помочь. Все респонденты этой группы также прогнозировали успешную профессиональную деятельность, удовлетворенность будущей профессией, чувство защищенности.

В результате исследования была выявлена еще одна группа студентов заочного отделения. Свой выбор факультета психологии они объясняли страхом потери работы в тех изменившихся условиях жизни, когда приобретенная ими первая профессия оказалась сейчас недостаточно востребованной. В результате у них возникло состояние незащищенности, проявляющееся в беспокойстве за будущее, в неуверенности. Здесь четко наблюдается отсутствие психологической безопасности личности. Респонденты данной группы отмечают, что их выбор обоснован осознанием значимости психологической помощи людям в условиях непростых социальных перемен, осознанием своих возможностей в реализации психологической помощи, появлением уверенности в будущем.

Как видно из результатов нашего исследования, студенты заочного отделения факультета психологии оказались едины в проявлении потребности в психологической безопасности личности. Удовлетворение данной потребности, как показало исследование, оказалось возможным при условии осознанного выбора профессии. В нашем случае осуществлен осознанный выбор профессии психолога как условие психологической безопасности личности. Обнаружена корреляция между уровнем удовлетворения выбранной профессией и оценкой удовлетворенности личности ($r=0,54$) в потребности в безопасности. В дальнейшем, на наш взгляд, необходимо изучить влияние системы семейных ценностей на осознанный выбор профессии, различия в мотивах выбора профессии психолога студентами заочного и очного отделения факультета психологии, а также изучить специфику эмоционального выгорания в профессии психолога.

Библиографический список.

1. Еремеев, Б. А. Психология безопасности, психологическая безопасность и уровни развития

- человека [Текст] / Б.А. Еремеев // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма: сборник научных статей по материалам Первого Международного Форума / СПб.: ООО «Книжный Дом», 2006. С. 101 - 103.
2. Колесникова, Т.И. Психологический мир личности и его безопасность [Текст] / Т.И. Колесникова. - М.: Владос-Пресс, 2001. - 174 с.
 3. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина. - Л.: ЛГУ, 1970.
 4. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д.А. Леонтьев. - 2-е, испр. изд. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.
 5. Непомнящий, А.В. Гуманитарное образование в высшей технической школе: Психологическое направление [Текст] / А.В. Непомнящий. - Таганрог: ТРТИ, 1992.
 6. Рошин, С.К. Психологическая безопасность: новый подход к безопасности человека, общества и государства [Текст] / С.К. Рошин, В.А. Соснин. //Российский монитор. - 1995. - № 6.
 7. Active Study Dictionary. Longman, Pearson Education, 2010. P. 785.
 8. Toffler A. Future Shock. New York: Random House, 1970. 505 pp.

УДК 378.1

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА

Гиниятова З.М.

к.пед.н., доцент кафедры общей психологии БашГУ (Россия, Уфа)

В статье особое внимание уделено содержанию профессиональной подготовки психолога в логике компетентностного подхода. По нашему мнению, обращение к компетентностному подходу обусловлено осознанием проблемы теоретических основ и технологических условий более качественной подготовки психологов к решению стратегических задач модернизации образования. Автор полагает, что для оценки качества подготовки психологов в рамках компетентностной модели оценочные средства должны быть дополнены инструментами, позволяющими определить готовность выпускника осуществлять те или иные виды профессиональной деятельности.

The article focuses on the content of the training of the psychologist in the logic of the competency approach. In our opinion, an appeal to the competence approach is due to awareness of the problem of theoretical foundations and technological conditions better training of psychologists to the strategic objectives of modernization of education. The author believes that in order to assess the quality of training of psychologists within the competence model evaluation tools should be complemented by tools to determine the readiness of graduates to exercise certain professional activities.

Ключевые слова

Компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, психолог, образовательный процесс, компетентностный подход.

Competence, competence, professional competence, the psychologist, educational process, competence-based approach.

Система образования должна готовить людей, умеющих не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать это общество и это государство. Данные задачи могут быть решены через радикальное изменение содержания образования на основе компетентностного подхода. Для построения новой системы образования - как общего, так и профессионального - решающее значение имеет общая социально-экономическая обстановка в стране, определяющая реальную востребованность образования и его приоритетность, реальный престиж образованности, профессионализма и компетентности всех членов общества.

В крупных научно-теоретических работах [2; 5] анализируются сущность компетентностного подхода и проблемы формирования ключевых компетентностей. Хуторской А.В. [5] и считает, что одним из аспектов модернизации образования является построение его на компетентностной основе, что может послужить шагом к решению поставленных проблем. Природа такого образования сегодня широко обсуждается (Е.А.Коган, В.В.Лаптев, О.Е.Лебедев, Е.А.Ленская, А.А.Пинский, И.Д.Фрумин, Б.Д.Эльконин и др.).

С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход не отрицает значение знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные

знания. Усиление роли самостоятельности и субъектности индивида в современном мире требует «укрепления» общекультурного фундамента образования, развития умений мобилизовать свой личностный потенциал для решения различного рода социальных, профессиональных и других проблем и разумного нравственно-целесообразного преобразования действительности. Следовательно, нужен такой специалист, который не будет ждать инструкций, а вступит в жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом [4].

Таким образом, если понимать профессиональную подготовку как процесс профессионального развития, овладения опытом будущей профессиональной деятельности, то можно сказать, что компетентный специалист устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование. Полноценное осуществление психологом профессиональной деятельности возможно, если он способен предвосхищать ее цели, выбирать и оценивать необходимые для ее реализации средства, владеть широким спектром методов психологического воздействия на различные категории людей, рассчитывать последствия, мысленно контролировать каждое свое действие, оценивать, рефлексировать и соотносить эти действия с поставленной целью, осуществлять коррекцию своих психологических воздействий на людей.

Применительно к педагогическому образованию обращение к компетентностному подходу как одной из парадигм дальнейшего развития данной профессионально-образовательной системы обусловлено осознанием проблемы теоретических основ и технологических условий более качественной подготовки психологов к решению стратегических задач модернизации образования. Компетентностный подход в профессиональной подготовке психологических кадров - это совокупность теоретических положений и организационно-педагогических мер, направленных на обеспечение условий для развития профессиональной компетентности будущего педагога.

Таким образом, компетентностный подход предусматривает системную трансформацию профессиональной подготовки, основу которой составляет идея направленности образовательного процесса вуза в единстве его целевого, содержательного и технологического компонентов на конечный результат - становление профессиональной компетентности будущего психолога.

Ведущими принципами отбора содержания образования в логике компетентностного подхода служат принципы гуманизации, гуманитаризации, фундаментализации, историзма, дополнительнойности, социо-культуросообразности и практикоориентированности. Изменения в содержании могут быть обеспечены различными средствами: а) методом вкладов, т.е. в процесс обучения добавляются новые учебные курсы, моделируются задачи, связанные с решением конкретных проблем, требующих тех или иных компетенций; б) методом добавления нового содержания в традиционные учебные программы без изменения их базовой структуры; в) методом трансформации, посредством которого изменяются стратегии образования, ставя студента в активную субъектно-деятельностную позицию [2]. Появляется необходимость соблюдения единого подхода и к разработке учебных программ с несколько иными акцентами. В целевых установках программ прописываются характеристики компетентности, затем предлагаются способы их формирования, далее производится отбор информации, которая способствует решению конкретных задач и развитию компетентностей. Важное место в реализации цели и содержания развития профессиональной компетентности будущего специалиста принадлежит развивающим технологиям профессионального образования, совершенствующим функциональную подготовку специалиста. К ним относятся: деятельностно-ориентированные технологии, когнитивно-ориентированные технологии, личностно-ориентированные технологии. В связи с этим следует отметить, что именно в процессе подготовки студентов, ориентированном на компетентность, зародились такие специфические методы обучения компетентных специалистов, как задачный подход, имитационно-моделирующий, проектный и контекстный методы обучения, интеграция учебной и исследовательской работы. Качество подготовки выпускников будущих психологов оценивается итоговыми квалификационными испытаниями в виде итогового государственного экзамена и выпускной квалификационной (дипломной) работы. Однако для оценки качества подготовки выпускников в рамках компетентностной модели оценочные средства должны быть дополнены инструментами, позволяющими определить готовность (мотивированную способность) выпускника осуществлять те или иные виды профессиональной деятельности.

Следует подчеркнуть, что компетентностный подход объективно расширяет возможности в познании и определении путей развития образования. Не будучи чем-то абсолютно новым, этот подход вооружает исследователей и практических работников образовательной сферы дополнительным методологическим инструментарием, позволяющим более адекватно осмысливать изменившиеся требования к содержанию и результатам обучения и подготовки кадров, более строго

оценивать их качество.

Библиографический список.

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования [Текст]: Высшее образование сегодня. - М., 2003, № 5. - С. 34-42.
2. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст]: Коллективная монография / под ред. проф. В.А. Козырева и др. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. - 392с.
3. Махмутова З.М. Формирование профессиональной компетентности социального педагога [Текст]: монография / науч. консультант Р.М. Асадуллин. - Уфа: Изд-во БГПУ, 2008. - 132с.
4. Стратегия модернизации содержания общего образования [Текст]: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования / Под ред. А.А. Пинского. - М., 2001.
5. Хуторской А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов [Текст]: - М.: Институт новых образовательных технологий, 2002. - 19с.

УДК 159.9:378.1

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Горанская Е.И.

магистр психологических наук

БОРБИЦ РНИУП «Институт радиологии» (Беларусь, Минск)

В статье представлены результаты исследования личностных характеристик педагогов с разным типом профессиональной мобильности и профилем полученного образования. Личностными коррелятами профессиональной мобильности педагогов в данном случае выступают параметры личности, выделенные Е.И. Роговым.

The following article provides research results towards personal characteristics of pedagogues with different types of occupational mobility and profiles of educational qualification. In this case, personality parameters distinguished by E. Rogov act as personal correlates for occupational mobility of pedagogues.

Ключевые слова

Педагоги, профессиональная мобильность, личностные параметры, профиль образования, профессиональная направленность личности учителя.

Pedagogues, occupational mobility, personal parameters, profiles of educational qualification, professional direction of teacher personality.

Профессиональное становление и реализация субъекта труда во многом определяется стратегией мобильности, которую он выбирает на различных этапах профессионального пути: сменить одну профессию / специальность на другую, остаться в профессии и самосовершенствоваться в ней или пойти вверх по карьерной / должностной лестнице. Подобные изменения позиции индивида в профессионально-квалификационной структуре [1; С. 13] зачастую происходят в периоды кризисов профессионального развития, сопровождаясь изменениями самооценки и удовлетворенности трудом [2; С. 266-272]. Мы, в свою очередь, понимаем под профессиональной мобильностью форму социально-профессиональной активности (поведения) специалиста в ее деятельностно-компетентностном и личностном аспектах, проявляющуюся в готовности и возможности реализации множественных профессиональных траекторий в широком социальном контексте.

В исследовании личностных характеристик педагогов с разным типом профессиональной мобильности (вертикальная - карьерный рост; горизонтальная - смена профессии / специальности; профессиональная стабильность) и профилем полученного образования (окончили педагогический или непедагогический вуз) приняли участие слушатели курсов переподготовки и повышения квалификации на базе различных учреждений последиplomного образования. В данной статье мы остановимся на результатах опроса 287 респондентов по тесту «Оценка профессиональной направленности личности учителя» Е. И. Рогова. Автор выделил следующие типы педагогов: «коммуникатор», «организатор», «предметник», «интеллигент». Каждый из указанных типов наделен, соответственно, такими личностными характеристиками, как общительность, организованность, направленность на предмет и интеллигентность [3; С. 53-55], представления о которых как о профессионально-значимых качествах имеют свою специфику у различных категорий работающих и будущих специалистов [4; С. 223-231].

В результате анализа взаимодействия факторов профессиональной мобильности, полученного образования и личностных характеристик по тесту Е. И. Рогова, мы установили, что ведущим профессионально-важным качеством в структуре личности педагогов оказалась Интеллигентность. Далее, в порядке убывания, расположились Организованность, Общительность и Направленность на предмет.

Применение дисперсионного анализа доказало существование указанной структуры личностных характеристик ($F(4)=48,36$; $p=0,001$). Благодаря использованию апостериорного критерия Дункана нам удалось подтвердить значимость взаимодействия факторов профессиональной мобильности, полученного образования и качеств личности по тесту Е. И. Рогова:

1) вертикально мобильных выпускников учреждений образования педагогического профиля отличает менее выраженная общительность по сравнению с интеллигентностью ($p=0,001$) и организованностью ($p=0,02$); их организованность выражена выше, чем направленность на предмет ($p=0,001$), а направленность на предмет ниже, чем интеллигентность ($p=0,001$);

2) горизонтально мобильным выпускникам педагогических вузов свойственны более низкие оценки общительности и направленности на предмет ($p=0,001$), а также организованности, чем интеллигентности ($p=0,03$);

3) профессионально стабильные педагоги, которые являются выпускниками учреждений, обеспечивающих получение высшего педагогического образования, отличаются менее выраженной общительностью, направленностью на предмет ($p=0,001$), а также организованностью ($p=0,002$) по сравнению с интеллигентностью; при этом организованность у них выражена выше, чем направленность на предмет ($p=0,03$);

4) у вертикально мобильных выпускников учреждений образования непедагогического профиля общительность выражена значимо ниже, чем интеллигентность и организованность ($p=0,01$); организованность выражена значимо выше, чем направленность на предмет, а направленность на предмет значимо ниже, чем интеллигентность ($p=0,001$);

5) для горизонтально мобильных выпускников непедагогических учреждений образования характерна недооценка общительности ($p=0,02$) и направленности на предмет ($p=0,001$) по сравнению с интеллигентностью, а направленности на предмет - по сравнению с организованностью ($p=0,002$);

6) профессионально стабильные выпускники непедагогических вузов ценят организованность, направленность на предмет ($p=0,001$) и общительность ($p=0,004$) меньше, чем интеллигентность.

Помимо того, мы выявили, что тип «организатор» более выражен у вертикально мобильных выпускников учреждений образования непедагогического профиля, чем у профессионально стабильных выпускников педагогических ($p=0,02$) и непедагогических вузов ($p=0,01$), а также - у вертикально мобильных выпускников учреждений непедагогического профиля по сравнению с горизонтально мобильными ($p<0,05$) и профессионально стабильными выпускниками педагогических и непедагогических вузов ($p=0,001$). Тип «предметник» выражен значимо выше у вертикально мобильных выпускников непедагогических учреждений образования, чем у их горизонтально мобильных коллег ($p=0,04$) и профессионально стабильных выпускников педагогических вузов ($p=0,01$).

Таким образом, полученные результаты дают основание причислить участников исследования с разным типом профессиональной мобильности и профилем полученного образования к типу «педагог-интеллигент», что подтверждает субъект-субъектный характер современного образования, в котором направленность на предмет как учебную дисциплину выступает не самоцелью, а средством развития личности участников образовательного процесса. При этом для вертикально мобильных выпускников педагогических вузов характерен также тип «организатор», а для выпускников учреждений образования непедагогического профиля с тем же типом профессиональной мобильности - тип «предметник».

Библиографический список.

1. Сидорова, Н. В. Роль инновационного развития высшей школы в профессиональной мобильности молодежи [Текст]: автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Н. В. Сидорова ; Иркут. гос. техн. ун-т. - Иркутск, 2006. - 23 с.
2. Поваренков, Ю. П. Профессиональное становление личности [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07, 19.00.03 / Ю. П. Поваренков. - Ярославль, 1999. - 359 с.
3. Рогов, Е. И. Учитель как объект психологического исследования [Текст]: пособие для школьн. психологов по работе с учителем и пед. коллективом / Е. И. Рогов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - 496 с.

4. Лобанов, А. П. Представления студентов о профессионально значимых качествах личности [Текст] / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова // Динамика профессиональных представлений в период общественных трансформаций: коллективная монография; под ред. Е.И. Рогова. - Ростов н/Д: АПСН СКНЦ ВШ ЮФУ, 2010. - С. 223-231.

УДК 159.9

ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КАДЕТОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Горбунова Л.Г.

асп. кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье актуализирована проблема предпрофессиональной подготовки кадетов, обучающихся в классах оборонно-спортивного профиля общеобразовательной школы. В ходе экспериментального исследования была разработана и реализована модель предпрофессиональной подготовки кадетов к профессиональной деятельности в сфере с высоким уровнем риска и гражданской ответственности. Авторы, анализируя результаты исследования, уточняют критерии готовности кадетов к профессиональному обучению, к будущей профессиональной деятельности.

The article describes the problem of enterprise vocational training of cadets enrolled in the classes of military-sports profile secondary school. During the empirical research was designed and implemented model of enterprise vocational training of cadets for professional activity in the sphere of high-risk and citizen responsibility. The authors, analyzing the results of an empirical study, specify criteria for readiness cadets to vocational training for future careers.

Ключевые слова

Предпрофессиональная подготовка кадетов, готовность к будущей профессиональной деятельности, компоненты готовности к профессиональной деятельности, уровень развития профессионально важных качеств, степень значимости различий в развитии качеств.

Enterprise vocational training of cadets, readiness for future professional activity, the components of readiness for professional activity, the level of development of professionally important qualities, the degree of significance of the differences in the development of quality.

Исследования последних лет обнаружили спад интереса к профессиям, связанным с обеспечением безопасности жизнедеятельности населения - спасателей, пожарных, военных, полицейских и др. Кроме этого, в современной науке отсутствует целостная модель предпрофессиональной подготовки старшеклассников к профессиональной деятельности в сфере с высоким уровнем риска. Поиск путей решения этих проблем привел к необходимости изучить возможности кадетского движения в этом направлении.

С 2007 года проводилось исследование на базе МОУ СОШ № 5 г. Углича Ярославской области, в которой реализовывалась модель предпрофессиональной подготовки кадетов к будущей профессиональной деятельности. В исследовании приняли участие обучающиеся 9-11 классов школы: 123 кадета и 127 обучающихся общеобразовательных классов (5 выпусков). Для участия в исследовании ежегодно формировались две группы: 1 группа экспериментальная, в которую входили обучающиеся, выбравшие в 10 классе оборонно-спортивный профиль обучения и ориентирующиеся по окончании средней школы на выбор профессии с высоким уровнем риска и гражданской ответственности (военные, спасатели, полицейские и др.); 2 группа контрольная, совпадающая с экспериментальной по гендерному и количественному составу - обучающиеся, выбравшие в 10 классе универсальный профиль обучения.

Модель организации предпрофессиональной подготовки кадетов в классах оборонно-спортивного профиля к деятельности в сфере с высоким уровнем риска и гражданской ответственности включает четыре компонента: целевой, содержательно-процессуальный блок, технологический блок и оценочно - результативный блок.

Для изучения результатов реализации модели была разработана программа диагностики готовности школьников 9 класса к выбору профиля обучения на старшей ступени общеобразовательной школы и программа диагностики уровня готовности кадетов к профессиональному обучению и будущей профессиональной деятельности в сфере с высоким уровнем риска и гражданской ответственности в 11 классе (таблица 1). Оценка уровня развития каждого качества проводилась по шкале, предлагаемой авторами методик. Для анализа различий между группами был использован непараметрический критерий U-Манна-Уитни.

Программа диагностики готовности кадетов к деятельности в сфере с высоким уровнем риска и гражданской ответственности (11 класс)

| Компоненты готовности кадетов к профессиональной деятельности в сфере с высоким уровнем риска и гражданской ответственности | Методики |
|--|--|
| Мотивационный (отношение к деятельности, в том числе профессиональной, интерес к ней, ответственность за выполнение задач) | I. Повторная диагностика (проводится в 1 и 2 группах) 1. Методики из диагностических программ, разработанных Н.П. Капустиным, М.И. Шиловой и др. по определению уровня воспитанности |
| Ориентационный (знания и представления об особенностях и условиях трудовой деятельности, требованиях к личностным качествам) | 2. Самооценка уровня социальной ответственности школьников (автор М.И. Рожков) 3. Методика М. Рокича «Диагностика ценностных ориентаций» |
| Волевой (самоконтроль, самомотивация, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение профессиональных обязанностей) | II. Диагностика проводится в экспериментальной группе 1. Диагностика структуры учебной мотивации М.В. Матюхиной |
| Оценочный (оценка своей готовности и соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным образцам) | 2. Диагностика мотивации достижения А. Мехрабиана 3. Диагностика самооценки В.В. Столина 4. Лист выбора профессии (составитель Ю.П. Вавилов) 5. Готовность подростков к выбору профессии (методика В.Б. Успенского) в модификации автора - Л.Г. Горбуновой) |

Объективные показатели готовности кадетов к будущей профессиональной деятельности в сфере с высоким уровнем риска и гражданской ответственности

| | |
|---|---|
| 1 | Профессиональные пробы |
| 2 | Изучение академической успеваемости кадетов |
| 3 | Изучение внешкольной активности, изучение портфолио кадетов |
| 4 | Мониторинг физического здоровья кадетов |

Реализация модели предпрофессиональной подготовки кадетов к деятельности в сфере с высоким уровнем риска и гражданской ответственностью проходила в каждой экспериментальной группе в течение 2-х лет (10-11 классы). После окончания эмпирического исследования проводилась повторная диагностика сформированности отдельных качеств в 1 и во 2 группах. Количественные изменения в уровне развития отдельных качеств наблюдались в обеих группах при проведении повторной диагностики по методикам, использованным на констатирующем этапе. Сравнение результатов диагностики уровня развития отдельных качеств у первой и второй групп до и после эксперимента позволяет сделать следующие выводы:

- различия в уровне развития отдельных качеств наблюдаются в обеих группах, однако у второй группы (контрольной) не произошли изменения в развитии качеств, являющихся профессионально важными для будущей деятельности в сфере с высоким уровнем риска и гражданской ответственности;

- при реализации модели предпрофессиональной подготовки кадетов к деятельности в сфере с высоким уровнем риска и гражданской ответственности в первой группе (экспериментальной) наблюдаются различия в уровне развития качеств, необходимых для формирования морально-ценностной, физической, психологической и предметно - профессиональной готовности к будущей профессиональной деятельности, причем в большей степени у юношей;

- изменилось отношение к общественному труду у кадетов, что говорит о повышении уровня гражданской ответственности;

- высокий уровень развития поведенческого критерия предполагает возможность осуществления кадетами реальных социально ответственных поступков, их осмысленность, целенаправленность выполнения взятых на себя или возложенных обществом обязанностей, саморегуляцию поведения на основе внутреннего локуса контроля;

- статистически значимые различия в развитии таких ценностей, как высокие запросы, непримиримость к недостаткам в себе и других и честность, наиболее выразительно проявившиеся у юношей, свидетельствуют о высоком уровне сформированности морально-ценностного компонента готовности к будущей профессиональной деятельности.

Определение готовности кадетов экспериментальной группы к выбору будущей профессии с высоким уровнем риска и гражданской ответственности проводилось по методике «Готовность подростков к выбору профессии» (методика В.Б. Успенского в модификации автора - Л.Г. Горбуновой). В процессе интерпретации результатов исследования был определен уровень готовности кадетов к выбору профессии: неготовность, низкая, средняя, высокая готовность. В пяти выпусках 76 человек из 123 (61,8 %) проявили высокий уровень готовности продолжить обучение в профессиональных образовательных учреждениях, готовящих специалистов сферы с высоким уровнем риска и гражданской ответственности. Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что реализация модели предпрофессиональной подготовки кадетов к будущей профессиональной деятельности эффективна в решении вопросов формирования компонентов готовности кадетов к будущей профессии с высоким уровнем риска и гражданской ответственности.

Библиографический список.

1. Вавилов, Ю.П. Формирование личности и профессионально важных качеств студентов [Текст]/Ю.П. Вавилов//Развитие системы непрерывного профессионального образования в университетском комплексе педагогических учреждений Ярославской области. - Ярославль, 2003. - С. 147-151.
2. Волохов, А.В. Концепция социализации личности ребенка в условиях деятельности детской организации [Текст] /А.В. Волохов, М.И. Рожков и др.— М., 1991. — 70 с.
3. Горбунова, Л.Г. Предпрофессиональная подготовка кадетов к деятельности в сфере с высоким уровнем риска и гражданской ответственности [Текст] /Л.Г. Горбунова // Ярославский педагогический вестник. - 2014.- № 1. - С. 150-156.
4. Демина, Т.Б. Предпрофильная подготовка как одно из условий профессионального самоопределения школьника [Текст] / Т. Б. Демина // Профильная школа. - М., 2006. - С. 45-48.
5. Рожков, М.И. Теория и методика воспитания [Текст] / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. — М., 2004. - 384 с.
6. Чистякова, С.Н. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению [Текст] / С.Н. Чистякова, А.Я. Журкин. - М., 1997. - 80 с.
7. Профильное обучение в старшей школе // <http://www.profile-edu.ru>
8. Rokeach, M. Belief, Attitudes and Values. A Theory of Organization and Change [Text] / M. Rokeach. - San Francisco, 1972. - 20 p.
9. Rokeach, M. Long-range experimental modification of values, attitudes and behavior [Text] / M. Rokeach. - L., 1971. - P. 453-459.

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Давудова А.Р.

соискатель кафедры психологии ДГПУ(Россия, Махачкала)

В статье рассмотрена проблема адаптации студентов к условиям обучения в высших учебных заведениях.

In this article it is considered a problem of adaptation of the students to the condition of the training in higher educational institutions.

Ключевые слова

Студент, адаптация, студенческий возраст.

Student, adaptation, students age.

Как мы знаем, студенческий период (возрастной диапазон от 18 до 23 лет) - это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации

характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. Также этот возраст характеризуется развитием интеллектуальных и физических сил. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах - целеустремленность, решительность, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.). Студенческий возраст, по утверждению Б. Г. Ананьева, является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий, у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т.е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т.д. Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой. Иначе говоря, значимым является и фактор адаптации. С целью выяснения основных трудностей, с которыми сталкиваются первокурсники, мы провели исследование в форме опроса на первом курсе на базе математического факультета ДГУ. Первокурсникам задавали такого рода вопрос: "С чем непривычным, новым столкнулись вы на первом курсе?" - и мы получили следующие ответы: "с иной, в отличие от школьной, организацией обучения" - 42%, "с большим объемом самостоятельной работы" - 31%, "с особенностями самостоятельной жизни в отрыве от семьи" - 27%. Все эти факторы очень сильно влияют на процесс адаптации студента к новым для него условиям вузовской жизни. Эти же исследования показывают, что первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями отнюдь не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки. Таким образом, адаптация - это предпосылка активной деятельности и необходимое условие ее эффективности.

Процесс адаптации каждого студента идет по-своему. Юноши и девушки, имеющие трудовой стаж, легче и быстрее адаптируются к условиям студенческой жизни. Во всех вузах обычно специально планируется система мероприятий, способствующая адаптации первокурсников к условиям вуза, такие как, например, ритуал "Посвящение в студенты" и чтение курса "Введение в специальность"; знакомство с историей вуза и выпускниками, прославившими его; введение ежемесячной аттестации, что позволяет контролировать самостоятельную работу студентов, вовремя оказывать им необходимую помощь. Уже в конце 2 семестра учебного года процесс адаптации завершается.

Библиографический список.

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания.- СПб.: Питер, 2002. (Серия «Мастера психологии»).
2. Буланова - Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы. - Р-н-Д: Феникс, 2002.

УДК 316.628

АНАЛИЗ ЖИЗНЕННЫХ ПЛАНОВ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

Дворникова Е.В.

факультет социально-политических наук ЯрГУ (Россия, Ярославль)

Представлены результаты авторского исследования жизненных планов студентов по направлению «Социальная работа», выявлены их особенности и дифференциация по степени значимости.

Presents results of the research life plans of students in "Social Work", revealed their characteristics and differentiation in order of importance.

Ключевые слова

Социальная работа, студенческая молодежь, жизненные планы, социальные ориентации, исследование.

Social work, students, life plans, social orientation, research.

Жизненные планы представляют собой механизм психологической регуляции личностью своей жизнедеятельности, необходимого условия цельности жизненного пути человека, придают жизни человека осмысленность и полноту, направляют ее, выполняют регуляцию и саморегуляцию жизненного пути, предоставляют в наиболее трудных жизненных ситуациях максимально реализовать себя, обеспечивают социальную адаптацию личности в обществе [1]. То есть в жизненных планах проявляется активность отражения человеком объективной реальности.

Разнообразный уровень формирования жизненных планов определяет уровень развития способностей личности, закономерность поведения, уровень готовности к будущей профессиональной деятельности и жизни, академическую успеваемость. Процесс развития жизненных ориентаций отражает динамику направленности личности и не может существовать без понимания и осознания действительности, без осмысления перспектив будущих социальных изменений и своего места в их реализации. Это, в свою очередь, отражается на степени развитости представлений молодых людей о себе и о своих жизненных ценностях, социальных ориентациях, интересах, потребностях. Определение уровня сформированности жизненных планов студенческой молодежи необходимо для регулирования их учебной и профессиональной деятельности.

В марте 2015 года было проведено авторское исследование, цель которого заключалась в выявлении особенностей жизненных планов студентов специальности «Социальная работа» ЯрГУ. Количество опрошенных студентов составляет 200 человек, из них мужского пола - 37 человек, женского пола - 163 человека, в возрасте от 18 до 25 лет. По результатам исследования были получены следующие данные. В процессе анализа жизненных планов студенческой молодежи было выявлено, что стратегии жизни студентов отличаются степенью осознанности, ориентированности на социально-экономические условия общества. Ориентации современной студенческой молодежи на общественно-политическую активность следующие: показательны проблемы, которые беспокоят студенческую молодежь и через которые осуществляется оценка ее социальных ориентаций. У 60% респондентов вызывают тревогу инфляция и рост цен; у 39% - состояние социальной сферы; у 31% - экологические проблемы; у 28% - социальное расслоение общества; у 23% - разрушение отечественной культуры; у 19% - рост преступности.

Сегодня для успешной реализации своих целей 41,5% студенческой молодежи необходимо максимальное приложение своих усилий, для 38% опрошенных важна поддержка семьи, для 29,5% - высокое материальное благосостояние, 29% ценят связи, для 24% важно приятное времяпровождение, 23,5% отметили значимость высшего образования, 23,5% - знания, для 18% необходимо общение, для 15,5% - власть, для 13,5% - здоровье, для 11% - высокий социальный статус и творчество, поддержка государства необходима 8% студентам, уважение окружающих - 7,5%, вариант «другое» выбрали 6,5%. 54% студенческой молодежи заботятся о своем имидже, 28% затруднились ответить, а 18% отметили, что они не заботятся о своем имидже. Свою жизнь на несколько лет вперед планируют 40,5% респондентов, 31% - только на несколько месяцев вперед, 19% затруднились ответить, а 9,5% живут одним днем. Самыми ценными чертами характера людей среди студентов является ответственность - 28%, честность - 27%, ум - 25%. Не менее важными являются доброта - 24,5%, отзывчивость - 24,5% и искренность - 24%. Чувство юмора ценят 22,5%, столько же студентов ценят прагматизм - 22,5%, а надежность - 19,5%. Уверенность ценят 17% респондентов, целеустремленность - 16,5%, общительность - 14,5%, терпимость - 10%, открытость - 9%, спокойствие - 8%, цельность - 4,5%, жертвенность - 2%, а наглость ценят 1,5% респондентов.

Для современной России, по мнению студенческой молодежи, характерны такие ценности, как: материальное благосостояние - 56,5%, семья и дети - 54%, престиж в обществе - 47%. Так же 29% считают, что им необходима самореализация личности, для 21% - свобода, для 20% - патриотизм и Родина, для 18,5% - религия, для 12,5% - общественная деятельность. 11,5% студентов выше всего ставят ценность образования и культуры, 10,5% - безопасность, 9,5% - труд на благо общества, 9% - дружбу между народами, а 1% - равноправие. При этом никто из студентов не считает, что для современной России характерен гуманизм.

Также нами были исследованы и профессиональные ориентации студентов. Основной причиной, почему студенческая молодежь выбрала именно эту специальность, является то, что было проще поступить, так считает 36,5% респондентов, 21,5% отметили, что эта специальность соответствует их интересам и способностям, 14,5% выбрали эту специальность случайно, для 11,5% это был выбор их родителей, 9,5% посчитали, что это единственная специальность, на которую они смогли бы поступить, 4% думают, что с этой специальностью легко найти работу по окончании вуза, а 2,5% отметили, что работа по этой специальности обычно хорошо оплачивается. Таким образом,

выбор специальности был сделан молодыми людьми не совсем осознанно.

В связи с этим, 29,5% планируют получать еще одно высшее образование, 28,5% пока не знают, будут ли повышать квалификацию, 22,5% будут повышать квалификацию в рамках своей специальности, 13,5% их профессия и уровень квалификации их устраивают, а 6% планируют защитить кандидатскую диссертацию. По окончании учебы 39% планируют начать карьеру в частной компании, 30,5% - в государственных структурах, 44% опрошенных собираются повышать квалификацию, а 13,5% планируют начать свой бизнес. Большое количество опрошенных - 69%, - не учитывали перспективы дальнейшего трудоустройства при поступлении в вуз, главным для них было - получить высшее образование, а 31% надеются устроиться по специальности. 34% уже работают, 29,5% ищут работу, но чтобы она не мешала учиться, 32,5% пока не собираются работать, 5% ищут работу с полной занятостью. На вопрос о востребованности своей специальности были получены следующие результаты: 41,5% знают, что их специальность востребована сейчас и будет востребована в будущем, 34,5% уверены, что их специальность востребована на сегодняшний день, 10,5% не знают, насколько востребована их специальность, 8% знают, что их специальность не востребована, но это не имеет для них значение, а 5% считают, что их специальность сейчас не востребована, но будет востребована в будущем.

Таким образом, исследование показало, что к факторам, оказывающим влияние на формирование жизненных стратегий студенческой молодежи, относятся семейные взаимоотношения, ценности, принятые в семье. Также студентов беспокоят проблемы общества, для них важно принимать активное участие в общественно-политической деятельности. Основным приоритетом для студентов специальности «Социальная работа» является карьерный рост. Большинство студентов после окончания вуза планируют начать карьеру в различных компаниях, собираются так же повышать свою квалификацию или получать еще одно высшее образование, при этом многие студенты либо уже работают, либо находятся в активном поиске работы.

Несмотря на непростую социально-экономическую ситуацию в стране, у большинства студентов сформированы жизненные планы (получение дополнительного образования, повышение квалификации, построение карьерного роста) и социальные ориентации (ориентации на общественно-политическую активность, ценности, господствующие в обществе), так как у многих уже есть представление своей будущей жизни.

Таким образом, анализ жизненных планов предоставил возможность увидеть основные стратегий жизни студентов, готовность студенческой молодежи включиться в социальные и профессиональные связи.

Библиографический список.

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев // — СПб.: Питер, 2001. — 272 с.

УДК 159.9

ПОСТАНОВКА КАРЬЕРНЫХ ЦЕЛЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Ковалевская Е.В.

ст. преп. кафедры психологии ПГУ (Россия, Псков)

В статье рассматривается сравнительная эффективность использования четырех групп методов интерактивного обучения (когнитивные, игровые методы, методы арт-терапии и психологического тренинга) в психолого-педагогическом сопровождении процесса постановки карьерных целей старшеклассниками. Методы интерактивного обучения показали свою эффективность в данном процессе. При этом наиболее эффективными являются когнитивные методы и методы арт-терапии.

The article discusses the comparative efficiency of four groups of methods of interactive learning (cognitive, game techniques, methods of art therapy and psychological training) in psycho-pedagogical support of formulation of career goals by senior pupils. Interactive teaching methods are effective in the process. It is the most effective cognitive methods and techniques of art therapy.

Ключевые слова

Игровые методы, интерактивное обучение, карьерные цели, когнитивные методы, методы арт-терапии, психологический тренинг, старшеклассники.

Career goals, cognitive methods, interactive learning, methods of art therapy, playing methods, psychological training, senior pupils.

Старший школьный возраст является периодом наиболее активного профессионального самоопределения, когда обучающимся приходится не только выбирать профессию, но соотносить данный выбор с направленностью собственной личности. Но реальность профессиональной жизни современного человека несет в себе множество проблем и трудностей: проблемы с трудоустройством, сокращения, необходимость брать на себя дополнительную нагрузку и пр. Поэтому в современном мире просто выбрать профессию недостаточно, необходимо уже с раннего возраста планировать свой профессиональный путь, выбирать возможные мета работы и «запасные» варианты на случай непредвиденных обстоятельств. Поэтому возрастает актуальность планирования карьеры в старших классах. При этом одним из ведущих направлений данной деятельности является определение краткосрочных, среднесрочных и долгосрочных карьерных целей.

Цель данного исследования состояла в определении сравнительной эффективности в применении методов интерактивного обучения в психолого-педагогическом сопровождении процесса постановки карьерных целей старшеклассниками. Важность такого сопровождения обусловлена тем, что данная категория обучающихся осознавая необходимость планирования собственной карьеры, испытывает трудности в четком определении своих карьерных ориентаций и построении образа будущей карьеры.

В исследовании рассматривалась эффективность четырех групп методов интерактивного обучения: когнитивные, игровые методы, методы арт-терапии и психологического тренинга. Для достижения поставленной цели использовался метод формирующего эксперимента. Обучающиеся (n=42) были разделены на четыре группы. Каждой группе предлагались задания на постановку карьерных целей, основанные на использовании одной из четырех групп методов интерактивного обучения.

Для проверки эффективности методов интерактивного обучения применялся метод наблюдения. Карта наблюдения представлена в таблице 1. По данной карте оценивалась эффективность каждой группы методов интерактивного обучения для каждого обучающегося.

Таблица 1.

Карта наблюдения за эффективностью использования методов интерактивного обучения в процессе карьерного целеполагания старшеклассников

| Критерий | Оценки |
|---|---|
| Количество сформулированных карьерных целей | - краткосрочных - среднесрочных - долгосрочных |
| Глубина рефлексии | 5 баллов - высокий уровень познавательной рефлексии (анализирует свои желания, устремления и цели в процессе выполнения всех заданий, активно задает вопросы, позволяющие глубже разобраться в себе) 4 балла - выраженная познавательная рефлексия (анализирует свои желания, цели и устремления в ходе выполнения большинства заданий, часто задает вопросы, позволяющие глубже разобраться в себе) 3 балла - умеренная познавательная рефлексия (анализирует свои желания, цели и устремления в ходе выполнения лишь некоторых заданий, иногда задает вопросы, позволяющие глубже разобраться в себе) 2 балла - познавательная рефлексия ниже среднего (практически не анализирует свои желания, цели и устремления в ходе выполнения большинства заданий и обсуждений, но может задать один-два вопроса) 1 балл - низкая познавательная рефлексия (отказывается анализировать свои желания, цели и устремления в ходе выполнения большинства заданий и обсуждений, не задает вопросов) |
| Активизация познавательного интереса | 3 балла - активен и эмоционально вовлечен в работу, проявляет выраженный интерес к происходящему. 2 балла - умеренно активен (не во всех заданиях), эмоционально вовлечен только в отдельные периоды занятия. 1 балл - пассивен, проявляет равнодушие и отсутствие интереса к происходящему. |

При обработке данных использовался частотный, регрессионный анализ. В результате были

получены следующие данные. Все методы интерактивного обучения являются эффективными при формулировании карьерных целей у старшеклассников. При этом легче всего обучающиеся выделяют краткосрочные и среднесрочные цели. Среди них наиболее встречаемыми целями являются «получить профессию, позволяющую построить успешную карьеру» (83%), «найти хорошую работу» (57%), «развить в себе качества, необходимые для карьерного роста» (34%). Но при планировании долгосрочных карьерных целей наибольшую эффективность показали когнитивные методы интерактивного обучения, так как они позволяют составить и проанализировать списки целей, сопоставить их с жизненными целями, выделить преимущества и недостатки ситуации достижения данных целей и, наоборот, ситуации, если достичь данных целей будет невозможно. При этом среди дальнесрочных карьерных целей старшеклассников наиболее распространенными являются: «стать директором» (41%), «построить успешный бизнес» (18%), «стать известным профессионалом» (12%). С точки зрения рефлексии наиболее эффективными методами являются методы арт-терапии (средний балл 4). Возможно, это связано с тем, что в процессе выполнения творческих заданий обучающиеся имеют возможность внутренне продумывать решаемую задачу, а также эмоционально включиться в деятельность, которую выполняют. На втором месте – когнитивные методы (средний балл 3,4). Скорее всего, их эффективность обусловлена активным включением мышления в процесс целеполагания. При активизации познавательного интереса к проблемам формулирования карьерных целей наиболее эффективными были методы арт-терапии (средний балл 2,8) и методы психологического тренинга (средний балл 2,6). Применение данных методов способствовало активному включению старшеклассников в обсуждения, стимулировало у них эмоциональное переживание происходящего. Наименее эффективными по всем рассматриваемым параметрам были игровые методы. Скорее всего, это связано с меньшей свободой обучающихся в выполнении заданий данного рода, обусловленной наличием четко указанных алгоритмов и сценариев действий.

Таким образом, методы интерактивного обучения показали свою эффективность в процессе психолого-педагогического сопровождения процесса формирования карьерных целей у старшеклассников. При этом когнитивные методы способствуют постановке долгосрочных целей, а методы арт-терапии и методы психологического тренинга являются оптимальными для активизации рефлексии и познавательного интереса к карьерному целеполаганию.

Исследование проведено в рамках проекта 14-16-60001 «Интерактивное обучение как форма психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения старшеклассников», поддержанного ФГБУ РГНФ.

УДК 159.922.8

ПРОЯВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ

Ларионова Н.О.

ст. преп. кафедры возрастной и педагогической психологии ГрГУ (Беларусь, Гродно)

В статье рассматривается проблема субъектности студентов в учебной деятельности. На основе теоретического анализа психологической литературы выделены основные характеристики субъектности студентов в учебной деятельности: осознанная саморегуляция деятельности, автономность, ответственность, учебная активность. В статье рассматриваются проявления характеристик общей субъектности у студентов с различным уровнем учебной активности.

The article considers the problem of subjectivity of students in learning activities. On the basis of theoretical analysis of the psychological literature the main characteristics of subjectivity of students in learning activities: a conscious self-regulation of activity, autonomy, responsibility, educational activity have been detailed. The characteristics of general subjectivity in students with different level of academic activity are presented.

Ключевые слова

Субъект учебной деятельности, субъектность, осознанная саморегуляция поведения, автономность, ответственность, учебная активность.

Subject of learning activities, subjectivity, conscious self-regulation of activity, autonomy, responsibility, learning activity.

Основными задачами учреждений высшего образования являются развитие личности

студента, его интеллектуальных и творческих способностей, а также подготовка специалистов с высоким уровнем теоретической и практической подготовки, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности, нравственной культуры, способностью самостоятельно принимать решения, осуществлять ответственный выбор, постоянно самосовершенствоваться. Учитывая, что в настоящее время все шире внедряется в практику высшей школы субъект-субъектная форма взаимодействия преподавателя и студентов, требующая достаточно высокого уровня развития саморегуляции студентов, изучение субъектности студентов учреждений высшего образования и условий ее формирования в учебной деятельности становится особенно актуальным. Методологической основой нашего исследования субъектности студентов в учебной деятельности являются концептуальные положения о субъекте деятельности и субъекте жизни, о характеристиках субъектности личности (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.А. Волочков, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, В.А. Татенко, В.Д. Шадриков и др.). Целью исследования стало выявить характеристики (критерии) субъектности студентов учреждений высшего образования и изучить характер влияния ее компонентов на учебную деятельность. Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам дать определение и выделить основные критерии субъектности студентов в учебной деятельности, которая выступает как интегративная характеристика личности, которая заключается в инициативном, самостоятельном подходе студента к учебным задачам и ответственности за выполненные учебные действия и поступки. Субъектность может рассматриваться как личностная характеристика, которая детерминирует успешность реализации какой-либо деятельности, например, учебной, трудовой и т.п., а также жизнедеятельность в целом [4].

Выделенные теоретические положения определили существенные характеристики субъектности: общая способность к саморегуляции деятельности - интегральная характеристика индивидуальной саморегуляции, которая отражает актуальные возможности человека осознанно инициировать и управлять деятельностью [3; 5]; автономность - характеристика личности, позволяющая ей при выполнении деятельности опираться на собственные знания, суждения, личные качества, проявлять самостоятельность в решении жизненных задач [6; С. 80-102]; ответственность, которая выражается в интернальной локализации контроля, характеризующей умение личности брать на себя ответственность за происходящие с ней события в различных сферах жизнедеятельности [7; С. 92]. Учебная активность выступает специфической субъектной характеристикой студента как субъекта учебной деятельности. Учебная активность является разновидностью целостной активности субъекта определенной сферы бытия, мерой взаимодействия субъекта с образовательной средой, степенью зависимости осуществления и реализации учебной деятельности от самого обучающегося [2; С. 98-102]. Высокие показатели сформированности уровня учебной активности предполагают высокий уровень внутренней учебной мотивации, учебного опыта, т.е. потенциала учебной активности, контроля активности в учебной деятельности, динамики реализации и самооценки результатов учебной активности. В эмпирическом исследовании приняли участие 551 студент 1 и 2 курса дневной формы обучения ГрГУ имени Янки Купалы и ГрГМУ 6 профилей образования.

Для выявления характеристик (критериев) субъектности студентов учреждений высшего образования и изучения характера влияния ее компонентов на учебную деятельность, нами была проведена диагностика с помощью опросников, направленных на изучение выделенных нами критериев субъектности: вопросника учебной активности для студентов EAQst, предложенного А.А. Волочковым [2], опросника субъективной локализации контроля (ОСЛК) С.Р. Пантилеева, В.В. Столина [1], опросник «Автономности-зависимости» для юношеского возраста и взрослых, разработанный Г.С. Прыгиным [6], опросник «Стиль саморегуляции поведения-98», разработанный В.И. Моросановой [5]. Полученные данные были подвергнуты качественной и количественной обработке с использованием методов математической статистики.

Высокие показатели общего уровня выраженности учебной активности предполагают высокий уровень саморегуляции произвольной активности, то есть способности инициировать и управлять произвольной активностью, автономности, способности самостоятельно организовывать учебную деятельность и управлять ею, что и подтверждается данными, полученными в ходе эмпирического исследования. Распределение показателей общего уровня саморегуляции, автономности-зависимости, локуса контроля показаны в таблице 1.

Таблица 1.

**Распределение показателей общей субъектности у студентов
с высоким уровнем выраженности учебной активности (в абсолютных данных и в %)**

| Показатели общей субъектности | Уровень выраженности характеристики | | |
|-------------------------------|-------------------------------------|-------------|--------------|
| | Высокий | Средний | Низкий |
| Общий уровень саморегуляции | 51/ 56,04% | 38/ 41,76% | 2/ 2,2% |
| Автономность-зависимость | «Автономный» | «Смешанный» | «Зависимый» |
| | 44/ 48,35% | 38/ 41,76% | 9/ 9,89% |
| Локус контроля | «Интерналы» | «Амбиналы» | «Экстерналы» |
| | 31/ 34,06% | 54/ 59,34% | 6/ 6,59% |

Низкие показатели общей и учебной субъектности не свидетельствуют о том, что обучающиеся не смогут освоить те или иные виды деятельности, в том числе и учебную, однако их освоение будет протекать не оптимальным способом, и, как следствие, будет вызывать некоторые трудности. Распределение показателей у студентов с низким уровнем выраженности учебной активности представлены в таблице 2.

Таблица 2.

**Распределение показателей общей субъектности у студентов
с низким уровнем выраженности учебной активности (в абсолютных данных и в %)**

| Показатели общей субъектности | Уровень выраженности характеристики | | |
|-------------------------------|-------------------------------------|-------------|--------------|
| | Высокий | Средний | Низкий |
| Общий уровень саморегуляции | 12/ 13,48% | 46/ 51,69% | 31/ 34,83% |
| Автономность-зависимость | «Автономный» | «Смешанный» | «Зависимый» |
| | 5/ 5,62% | 26/ 29,21% | 58/ 65,17% |
| Локус контроля | «Интерналы» | «Амбиналы» | «Экстерналы» |
| | 6/ 6,74% | 50/ 56,18% | 33/ 37,08% |

Таким образом, полученные результаты позволяют нам предположить, что у студентов с низким уровнем учебной активности показатели общей субъектности, а именно, общая способность к саморегуляции деятельности, автономность, а также ответственность, выраженная в интернальной локализации контроля, слабо выражены. Полученные результаты эмпирического исследования позволяют предположить, что стимулирование активности в учебной деятельности может соответственно положительно повлиять и на показатели общей субъектности.

Библиографический список.

1. Батаршев, А.В. Психология личности и общения. - М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003. - 248с.
2. Волочков, А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход [Текст]: монография/ А.А. Волочков. - Пермь, 2007. - 376с.
3. Конопкин, О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности/ О.А. Конопкин// Вопросы психологии. - 2008. - № 3. - С.22-34.
4. Ларионова, Н.О. Критерии субъектности студентов в учебной деятельности/ Н.О. Ларионова// Вестник ГрГУ. Серия 3. - № 1 (171). - Гродно, 2014. - С.149-155.
5. Моросанова, В.И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В.И. Моросанова, Е.М. Коноз // Вопросы психологии. - 2000. - №2. - С. 118-127.
6. Прыгин, Г.С. Психология самостоятельности [Текст]: монография / Г.С. Прыгин. - Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. - 408 с.
7. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология.- СПб.: Питер, 1999.- 416 с.

**СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМИ
ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ
(НА ПРИМЕРЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ - ЭКСТРАВЕРТОВ)**

Ледовская Т.В.

к.пс.н, доцент кафедры педагогической психологии ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Козлова Э.О.

студент VI курса специальности «Педагогика и психология» ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье раскрывается понятие «учебная деятельность», «успешность учебной деятельности». Представлены основные результаты исследования специфики психологической структуры учебной деятельности старшекласников-экстравертов.

The article deals with explanation of term «individually-typological features», success of educational activity, the basic components of research of psychology's structure of students educational activity and success of educational activity of pupils.

Ключевые слова

Индивидуально-типологические особенности, психологическая структура учебной деятельности, учебная деятельность.

Individuality, individually-typological features, psychology's structure of students educational activity, success of educational activity.

Проблема учебной деятельности и выделение ее основных компонентов является одной из значимых в современной науке. Психологические аспекты содержания понятия учебной деятельности являются предметом рассмотрения исследователей Т.В. Габай, В.В. Давыдова, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Т.В. Ивановой, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьминой, Н.В. Нижегородцевой, Ю.П. Поваренкова, В.А. Сластенина, Д.Б. Эльконина и др. Термин «учебная деятельность» относительно не новый в психологии и педагогике. Уже в 40-х гг. им пользовались достаточно активно. С.Л. Рубинштейн выделил учение в «...особый вид деятельности, для которого научение, овладение знаниями и навыками является не только результатом, но и целью» [5; С. 80]. А.Н. Леонтьев выделяет у человека три вида опыта: врожденный, индивидуальный и прижизненно усвоенный опыт человечества и показывает, что специфика человеческой личности развивается на основе приобретения человеком опыта человечества в форме индивидуального усвоения. По А.Н. Леонтьеву, обучение и воспитание является особым видом присвоения и воспроизведения ребенком общественно-исторически заданных способностей, а также необходимыми формами и единым процессом его психического развития. При этом реальный смысл учения для ученика проявляется в его отношении к изучаемому предмету [2].

А.Н. Леонтьев также начал развивать представление об учении как ведущем типе деятельности ребенка, считая ведущей «такую деятельность, в связи, с развитием которой происходят главные изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития» [2; С. 485].

Нами используется термин «учебная деятельность», определяемый Н.В. Нижегородцевой как «специально организованная специфическая форма сознательной активности человека, направленная на усвоение определенной части культуры, включенной в содержание образования, и новых для субъекта видов деятельности» [5; С. 101]. Соответственно психологическая структура учебной деятельности - это «целостное единство учебно-важных качеств и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность» [5; С. 102]». Автор выделяет в структуре пять функциональных блоков учебно-важных качеств (УВК - это качества, образующие психологическую структуру учебной деятельности): личностно-мотивационный, принятия учебной задачи, представление о содержании и способах выполнения учебной деятельности, информационная основа деятельности, управление деятельностью.

Анализ литературы показывает, что вопрос о влиянии индивидуально-типологических особенностей учащихся школы на успешность учебной деятельности ранее исследовался многими отечественными и зарубежными психологами (М.К. Акимова, В.В. Белоус, Э.А. Голубева, Е.П. Ильин, З.И. Калмыкова, В.Т. Козлова, Н.С. Лейтес, Н.П. Локалова, Н.А. Менчинская и др.).

В литературе существуют противоречивые сведения о том, как тип нервной системы и его производные свойства темперамента, изучаемые нами, связаны с успешностью учебной деятельности

(М.П. Акимова, В.Т. Козлова, Н.С. Лейтес, Н.П. Локалова, Л.И. Уманский и др.). В целом, можно отметить, что вопрос о влиянии на успешность учебной деятельности индивидуально-типологических особенностей рассматривается, чаще всего, применительно к младшему школьному возрасту.

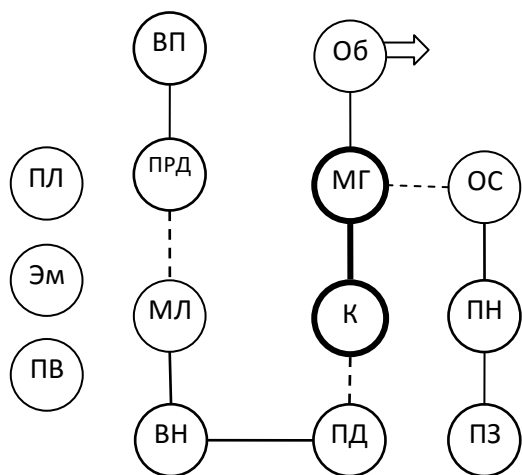
Анализ ПСД у старшеклассников-экстравертов происходил с помощью методики «Комплексная диагностика готовности старшеклассников к обучению в вузе (КДГс)» Н.В. Нижегородцевой, Т.В. Жуковой [6]. Показатели среднего арифметического уровня развития учебно-важных качества (УВК), входящих в состав ПСД у старшеклассников-экстравертов представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Уровень развития компонентов ПСД у старшеклассников экстравертов

| № | Компоненты ПСД | Экстраверты |
|-----|---|-------------|
| 1. | Потребность достижения (ПД) | 11,54 |
| 2. | Принятие задачи (ПЗ) | 4,16 |
| 3. | Производительность внимания (ВП) | 6,46 |
| 4. | Коммуникабельность (К) | 13,42 |
| 5. | Вводные навыки (ВН) | 26,75 |
| 6. | Профессиональная направленность (ПН) | 7,37 |
| 7. | Отношение к себе (ОС) | 36,29 |
| 8. | Логическая память (ПЛ) | 6,50 |
| 9. | Эмпатия (Эм) | 15,29 |
| 10. | Логическое мышление (МЛ) | 13,08 |
| 11. | Вербальная память (ПВ) | 8,46 |
| 12. | Произвольная регуляция деятельности (ПРД) | 10,38 |
| 13. | Гибкость мышления (МГ) | 8,19 |
| 14. | Обучаемость (Об) | 2,85 |

Анализ матрицы интеркорреляций и построение структурограмм выявили наиболее значимые УВК и их взаимосвязи в психологической структуре учебной деятельности. На рисунке 1 представлена структурограмма ПСД старшеклассников-экстравертов.



Примечание.

- положительные корреляции на уровне значимости $p \leq 0,05$;
 - положительные корреляции на уровне значимости $p \leq 0,01$;
 - - отрицательные корреляции на уровне значимости $p \leq 0,05$;
 - ■■ отрицательные корреляции на уровне значимости $p \leq 0,01$;
- различие связи с результивным показателем успешности учебной деятельности

Рисунок 1. Психологическая структура учебной деятельности старшеклассников-экстравертов

Из рисунка видно, что УВК старшеклассников-экстравертов образуют взаимосвязи разных уровней значимости. Базовые УВК в этой группе старшеклассников представлены следующими компонентами: «гибкость мышления» (МГ) ($\Sigma=4$) и «коммуникабельность» (К) ($\Sigma=3$). Наиболее значимые взаимосвязи обнаружены между этими же компонентами ($r=0,609$ при $p \leq 0,01$). Ведущее УВК - «обучаемость» (Об) ($r=0,396$ при $p \leq 0,05$). Учебно-важные качества «Память вербальная» (ПВ), «Эмпатия» (Эм), «Память логическая» (ПЛ) не обнаруживают связи с другими качествами, поэтому

не входят в структуру. Основные показатели, полученные в результате анализа ПСДУ старшеклассников экстравертов представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Основные показатели ПСДУ старшеклассников - экстравертов

| № | Показатели ПСДУ | Экстраверты |
|-----|---|-------------|
| 1. | Количество компонентов структуры | 11 |
| 2. | Общее количество r связей компонентов структуры | 20 |
| 3. | Количество сильных r связей ($p \leq 0,01$) | 2 |
| 4. | Средний вес компонента структуры ($\Sigma_{ср.}$) | 2 |
| 5. | Индекс когерентности структуры (ИКС) | 14 |
| 6. | Индекс дивергентности структуры (ИДС) | 6 |
| 7. | Индекс организованности структуры (ИОС) | 8 |
| 8. | Базовые УВК | К; МГ |
| 9. | Ведущие УВК | Об |
| 10. | Индивидуальный индекс готовности к обучению в вузе | 29,08 |

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы: а) такие психодинамические особенности старшеклассников, как экстраверсия напрямую не связана с показателями успешности учебной деятельности у (результативным и структурным) [1]; б) психологическая структура учебной деятельности и готовность к обучению в вузе у старшеклассников экстравертов является статистически мало развитой, в ней проявляется эффект дезинтеграции; в) у экстравертов компонент ПСДУ «гибкость мышления» находится на низком уровне развития, а компоненты, отвечающие за личностную сферу - на высоком. Это может объясняться тем, что на данном этапе психического развития главной задачей является становление старшеклассников как личности, а формирование структуры учебной деятельности применительно к вузовскому обучению еще не началось; г) базовыми учебными качествами экстравертов являются «коммуникабельность» и «гибкость мышления» Полученный результат можно объяснить тем, что, по мнению Б.Г. Ананьева, ранний юношеский возраст период интенсивного развития личности и интеллекта, которые определяют успешность обучения, именно поэтому структура экстравертов оказывается более организованна [1].

Можно отметить, что специфика ПСДУ определяется психологическими особенностями старшеклассников, их индивидуально-типологическими особенностями: так, в ПСДУ экстравертов, ядром структуры являются компоненты, направленные на окружение: «коммуникабельность», а завышенное отношение к себе отрицательно сказывается на гибкости мышления и влияет на профессиональную направленность. ПСДУ экстравертов не свойственна эмпатия.

Таким образом, экстраверсия является индивидуально-типологической особенностью, обуславливающей специфику структурного показателя успешности учебной деятельности старшеклассников. Психологическая структура учебной деятельности этих групп старшеклассников еще не оптимизирована в отношении цели учебной деятельности, т.е., можно сказать, что в середине 11 класса школьники еще не готовы к обучению в вузе.

В связи с тем, что особенностью обучения в начальный вузовский период является то, что большая часть информации, получаемая студентами в вербальной форме от педагога, а у старшеклассников-экстравертов УВК «принятие задачи» находится на низком уровне развития, необходимо тренировать у них умение выстраивать логические связи в предъявляемом педагогом материале. Надо помнить о том, что экстраверты не любят однообразной, кропотливой работы. У экстравертов следует развивать обучаемость, так как именно эти компоненты связаны с результативной успешностью учебной деятельности.

Библиографический список.

1. Ледовская Т.В. Индивидуально-типологические особенности студентов вуза с разными показателями успешности учебной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд.психол.наук / Т.В. Ледовская. -Ярославль, 2010. -23 с.
2. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М.:МГУ, 1981. - 432 с.
3. Нижегородцева, Н. В. Проблемы системогенеза учебной деятельности: монография [Текст] / Н. В. Нижегородцева, Е. В. Карпова, Н. П. Ансимова; под ред. члена - корреспондента РАО, доктора психологических наук, профессора А. В. Карпова. - Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. - 420 с.

4. Нижегородцева, Н. В. Психологическая готовность студентов к обучению в вузе и профессиональной деятельности [Текст] / Н. В. Нижегородцева, Т. В. Жукова // Материалы международной конференции молодых ученых «Психология - наука будущего» - Москва, ИП РАН, 2007. - С.154-157.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика. Т.2., 1989. - 328 с.
6. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М. : Наука, 1982. - 182 с.

УДК 159.9

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕЛЕЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ*

Слепко Ю.Н.

к.пс.н., доцент, декан педагогического факультета ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье проводится анализ развития целей учебной деятельности студентов педагогического университета в период учебно-профессиональной деятельности. В качестве теоретического конструкта автор использует исследования проблемы системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова, а также исследования проблемы цели и целеполагания Н.П. Ансимовой. Формулируется идея о том, что развитие целей учебной деятельности включает в себя изменение приоритетных целей на разных курсах обучения, изменение силы связи между характером целей деятельности и успешностью учебной деятельности, а также экспертной оценкой успешности учебной деятельности студентов разных курсов обучения.

The article analyzes the development of the objectives of educational activity of students of pedagogical university in the period of teaching and professional activities. As a theoretical construct, the author uses the study of the problem of professional activity systemogenesis VD Shadrikova and research goals and goal-setting problems NP Ansimov. It formulated the idea that the development of the objectives of educational activity involves changing priorities in various courses of study, the change in the coupling strength between the nature and objectives of the success of training activities, as well as expert evaluation of the success of educational activity of students of various courses.

Ключевые слова

Цель, цели учебной деятельности, экспертная оценка, академическая успеваемость, студенты педагогического вуза.

The purpose, objectives of training activities, peer review, academic performance, students of pedagogical high school.

Постановка проблемы.

Основы успешной профессиональной педагогической деятельности закладываются в период обучения будущего педагога в вузе. Исследования, проведенные ранее [4; 5; 6; 7], показали, что в период учебно-профессионального обучения в вузе происходит интенсивное формирование основных компонентов психологической структуры субъекта труда - источников профессиональной активности человека, целей, планирования, контроля и самоконтроля профессиональной активности, принятия решений, информационной основы деятельности и др. [6; С. 176-181].

Среди перечисленных компонентов психологической структуры субъекта труда цели профессиональной активности занимают особое место, так как, «во-первых, они задают содержание и форму того, что надо получить, во-вторых, они обеспечивают жесткую регуляцию активности в плане «удержания» ее в тех пределах, которые необходимы для достижения результата. Именно это имеют ввиду, когда говорят, что цель, как закон, определяет характер и способы действия человека» [6; С. 177-178]. Таким образом цель деятельности на этапе профессионального обучения обеспечивает представление обучающегося о содержании и формах результата обучения, регулирует его действия в направлении получения конечного результата. Этот факт связывает проблему формирования целей профессионального обучения с успешностью учебной деятельности, с необходимостью определения тех качественных (качественная определенность) и количественных (степень выраженности качества) показателей целей, которые оказывают наиболее существенное влияние на успешность не только обучения, но и вступления в самостоятельную профессиональную деятельность.

Ввиду вышесказанного в настоящей статье представлены результаты решения ряда задач. Во-

первых, результаты исследования качественной характеристики целей учебной деятельности студентов педагогического вуза разных курсов обучения. Во-вторых, охарактеризовано содержание целей учебной деятельности на разных этапах профессионального обучения - учебно-академическом (1-2 курсы) и учебно-профессиональном (3-4 курсы). В-третьих, определен характер взаимосвязи успешности профессионального обучения и качественной определенности целей учебной деятельности.

Программа и методы исследования.

В качестве выборки эмпирического исследования нами были обследованы студенты педагогического вуза (n=118), обучающиеся по профилю «Начальное образование». Распределение студентов по курсам обучения следующее: 1 курс - n=42 человека, 2 курс - n=24, 3 курс - n=27, 4 курс - n=25. Ввиду того, что контингент студентов, обучающихся по данному профилю представляет собой преимущественно женскую выборку, в исследовании не ставилась задача изучения половых различий в качественной и количественной определенности целей учебной деятельности.

С целью решения поставленных в исследовании задач были использованы следующие методы и методики.

1) Изучение качественной и количественной определенности целей учебной деятельности производилось методом анкетирования, когда студентам предлагалось ответить на три вопроса: «Чему бы ты хотел научиться в вузе?», «Зачем тебе это нужно?», «Чему ты уже успел научиться?». Важно отметить, что данная формулировка вопросов при изучении целей учебной деятельности была ранее апробирована в исследованиях Н.П. Ансимовой [1] при изучении представлений о целях учебной деятельности у учителей и учащихся средней школы. В связи с этим можно утверждать, что форма и содержание анкетирования могут считаться надежными.

2) С целью изучения успешности учебной деятельности были использованы результаты академической успеваемости (далее - АУ) студентов во время прохождения зимних и летних экзаменационных сессий.

Анализ результатов исследования.

Изучение целей учебной деятельности со стороны их качественной определенности может быть построено в направлении анализа типов целей, которые выделяют студенты как цели-результаты обучения в вузе. Для этого мы использовали ответы в анкете на вопрос - «Чему бы ты хотел научиться в вузе?». С целью систематизации ответов студентов мы выделили четыре группы возможных целей-результатов - 1) связанные с обучением, 2) с профессиональным развитием, 3) с личностным развитием, 4) внешние по отношению к обучению в вузе и дальнейшей профессионализации цели.

Результаты анализа представлены в таблице 1. В первую очередь следует отметить, что на протяжении всего периода обучения наиболее значимые цели связаны с профессиональным развитием; вторыми по значимости в течение всего периода обучения остаются цели личностного развития; цели обучения и внешние по отношению к профессиональному обучению цели на разных курсах обучения сменяются друг с другом по степени их значимости для студентов.

Таблица 1.

Цели учебной деятельности студентов разных курсов обучения

| курс | Типы целей | | | |
|--------|------------|---------------------------|---------------------|--------------|
| | обучение | профессиональное развитие | личностное развитие | внешние цели |
| 1 курс | 7 | 79 | 12 | 1 |
| 2 курс | 8 | 66 | 24 | 3 |
| 3 курс | 0 | 84 | 16 | 0 |
| 4 курс | 5 | 58 | 29 | 8 |

Примечание. В ячейках указан процент разных типов целей из всех целей, выделенных испытуемыми.

Далее следует отметить, на протяжении всего периода обучения сменяется не абсолютная значимость целей, а их относительная роль для студентов на разных курсах. Так, с первого по второй курс более чем в два раза снижается значимость целей профессионального развития; при этом на втором курсе обучения не наблюдается существенного роста остальных типов целей, что может быть объяснено тем, что относительное число целей, которые ставят студенты также снижается. Таким образом высокая значимость целей профессионального развития на первом курсе обучения может быть объяснена высокими ожиданиями студентов-первокурсников от возможности заниматься

избранной профессиональной деятельностью. При этом резкое снижение их значимости на втором курсе может быть объяснено принятием необходимости специального обучения для этого, незначительным ростом внешних по отношению к обучению целей, а также ростом целей личностного развития. Продолжая анализ, следует отметить и тот факт, что в обнаруженной динамике целей учебной деятельности наблюдаются качественные изменения, соотносимые с тем, что в профессиональном обучении студентов сменяется два этапа - учебно-академического и учебно-профессионального развития. В исследованиях Ю.П. Поваренкова [5; 6] было установлено, что на третьем курсе профессионального обучения наблюдается качественная перестройка всех компонентов психологической структуры субъекта труда; в частности, увеличение объема педагогической практики, опробованием своих сил, знаний, умений в условиях реального педагогического процесса приводит к пересмотру студентом своей педагогической позиции, пониманию недостаточности имеющихся знаний и пр. Однако, ввиду того, что исследованные студенты обучаются по четырехлетней образовательной программе бакалавриата, педагогическая практика, предполагающая интенсивное включение в школьный образовательный процесс, начинается уже в конце четвертого, начале пятого семестров обучения. В связи с этим можно предположить, что изменения, описанные нами в отношении динамики значимости целей учебной деятельности, являются следствием качественных изменений в психологической структуре субъекта труда. В настоящей статье мы не ставили отдельной задачи исследовать причины этого, однако данный вопрос остается крайне актуальным. Дальнейший анализ полученных результатов направлен на оценку связи успешности профессионального обучения и качественной определенности целей учебной деятельности студентов. Для оценки этой связи мы воспользовались результатами подсчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Это дает нам возможность оценить силу и значимость связи академической успеваемости студентов со значимостью разных целей, представляемых студентами на разных курсах обучения. Итак, корреляционный анализ показал, что на первом курсе обучения академическая успеваемость не имеет статистически значимых связей со значимостью для студентов тех или иных целей учебной деятельности. Это можно объяснить тем, что на первом курсе студенты сохраняют привычную для них школьную идентичность и стремятся максимально эффективно реализовывать академическую деятельность. Это выражается, в частности, в том, что на первом курсе наблюдается наиболее высокая успеваемость ($M_x=4,61$), которая достаточно существенно снижается на втором курсе ($M_x=4,05$). То есть, с одной стороны, цели учебной деятельности на первом курсе обучения соответствуют пониманию студентами учебной деятельности, какой она была в период школьного обучения. С другой стороны, для студентов первого курса цели профессионального развития максимально значимы. А отсутствие значимой связи между успешностью обучения и целями профессионального развития, как и другими целями, может говорить о рассогласовании ожиданий от начала профессионального обучения и той деятельностью, которой студенты начали заниматься.

Продолжая анализ, отметим, что на втором курсе обучения наблюдается статистически значимая связь академической успеваемости и двух типов целей - профессионального развития и внешних по отношению к обучению целей. В первом случае мы наблюдаем статистически значимую отрицательную связь - $r = -0,44$ при $p \leq 0,05$; во втором - положительную - $r = 0,35$ при $p \leq 0,05$. Отрицательную связь успеваемости и значимости целей профессионального развития можно объяснить как снижением абсолютной значимости последних (более чем в два раза), так и достаточно заметным снижением академической успеваемости (с $M_x=4,61$ на первом курсе до $M_x=4,05$ на втором курсе). Чем более значимыми для студентов являются цели профессионального развития, тем более худшие показатели успеваемости они показывают. Учитывая, что цели профессионального развития (стать хорошим педагогом, профессионалом, научиться методике преподавания, правильному общению с субъектами образования и пр.) в большей степени ориентированы на образ будущей профессиональной деятельности, их значимость может мешать успешной реализации целей-результатов обучения, которые ориентируют студентов на достижение актуальных результатов обучения в вузе. Таким образом, можно предположить, что сверхмотивированность студента на образ будущей профессии может мешать решению актуальных для конкретной ситуации обучения задач. При этом интересна обнаруженная положительная взаимосвязь между успеваемостью и значимостью внешних по отношению к учебе целей ($r = 0,35$ при $p \leq 0,05$). На втором курсе обучения значимость этого типа целей незначительно повышается; однако в общем количестве по-разному значимых для студентов целей они занимают последнее место, поэтому говорить о влиянии роста их значимости на успеваемость нельзя. Также стоит еще раз указать, что академическая успеваемость большинства студентов на втором курсе снижается. В связи с этим можно предполагать, что положительная роль

внешних целей обучения важна только для тех студентов, которые в отличие от большинства повышают уровень своей успеваемости. На третьем курсе обучения нами была установлена статистически значимая положительная связь академической успеваемости и значимости для студентов целей профессионального развития $r = 0,33$ при $p \leq 0,05$. С остальными типами целей такой связи обнаружено не было. Обнаруженную связь можно объяснить следующим. Прежде всего мы можем наблюдать снижение значимости остальных целей по сравнению с целями профессионального развития. Студенты, прошедшие первую педагогическую практику в полноценном статусе учителя, проводящего учебные занятия с учащимися, начинают перестраивать свое отношение к профессии и понимают, каких знаний, умений и навыков им недостаточно для успешной реализации в статусе учителя. В связи с этим наблюдается рост академических достижений, который может обеспечить студентам решение этой учебно-профессиональной задачи. На четвертом курсе обучения ситуация вновь изменяется и мы обнаруживаем положительную статистически значимую связь академической успеваемости уже с целями личностного развития, тогда как с остальными типами целей такой связи нет. Это также может быть объяснено тем, что значимость целей личностного развития вырастает практически в два раза в сравнении с третьим курсом; также наблюдается резкий рост значимости внешних по отношению к обучению целей. Таким образом, рост академической успеваемости связан с повышением значимости для студентов целей, не связанных ни с обучением, ни с профессиональным развитием. Наоборот, значимость целей личностного развития (жизненный успех, самостоятельность, знания для жизни и пр.) обеспечивает рост академической успешности студента. Данный результат хорошо соотносится с результатами совместного с Ю.П. Поваренковым исследования личностных черт студентов педагогического вуза [7]. В нем было установлено, что успешность учебной деятельности связана с такими чертами личности, а также ценностными ориентациями, которые ориентируют студента на решение задач личной жизни, тогда как профессионально ориентированные студенты имеют обычно более низкие академические достижения. Соответственно и в настоящем исследовании мы обнаруживаем схожую взаимосвязь - студенты, для которых учебная деятельность на завершающем курсе обучения значима в плане решения задач личностного развития, имеют наиболее высокие показатели академической успеваемости. В свою очередь значимость целей профессионального развития не обеспечивает таких студентов достижениями в академической деятельности.

Резюме. Проведенное исследование целей учебной деятельности в период обучения в вузе позволяет нам сформулировать ряд выводов. 1) Исследуя цели-результаты как представления студентов о достижениях в учебной деятельности, мы установили, что на каждом курсе обучения наблюдается собственная динамика изменения значимости последних. При этом, конечно, наиболее значимыми на протяжении всего периода обучения являются цели профессионального развития. Однако, данный результат нельзя считать окончательным по ряду причин. Во-первых, для проверки надежности утверждения о высокой профессиональной ориентированности исследованных студентов необходим дополнительный анализ мотивов учебной деятельности, учебно- и профессионально важных качеств и других компонентов учебной деятельности, которые могли бы подтвердить или опровергнуть предположение и действительно высокой значимости целей профессионального обучения. Во-вторых, полученный результат может быть несовершенством использованного метода анкетирования, что также требует проведения дополнительного исследования. 2) В ходе анализа полученных результатов мы установили, что представления студентов о целях-результатах обучения различаются на этапе учебно-академического и учебно-профессионального развития. Это подтверждает высказанные неоднократно в исследованиях Ю.П. Поваренкова утверждения о наличии качественных различий в психологической структуре субъекта профессионального развития на двух указанных этапах обучения. 3) Важная информация была получена нами при анализе взаимосвязи успешности обучения и значимости отдельных типов целей для студентов разных курсов. Обнаруженные взаимосвязи позволили подтвердить полученные ранее результаты исследования профессионального развития студентов и предположить, что развитие целей учебной деятельности может быть объяснено в рамках теории профессионального становления и реализации личности Ю.П. Поваренкова [6]. 4) Между тем, полученные в исследовании результаты должны быть подвергнуты дальнейшему анализу как в плане уточнения представлений о содержании целей учебной деятельности на разных курсах обучения, так и в плане связи этого компонента психологической структуры деятельности с другими компонентами, в частности, с мотивами учебной деятельности.

Библиографический список.

1. Ансимова, Н. П. Представления о целях учебной деятельности у учителей и учащихся средней школы [Текст] / Н. П. Ансимова // Ярославский педагогический вестник. - 2001. - № 1. - С. 57 - 63.
2. Ансимова, Н. П. Психология постановки учебных целей [Текст] / Н. П. Ансимова. - Ярославль: Издательство ЯГПУ, 2006. - 267 с.
3. Мазиллов, В. А. Новые перспективы психологии деятельности [Текст] / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко // Вопросы психологии. - 2015. - № 1. - С. 162-163.
4. Поваренков, Ю. П. Оценка эффективности педагогической деятельности [Текст] / Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко. - Ярославль: ЯГПУ, 2011. - 167 с.
5. Поваренков, Ю. П. Психологическая структура субъекта профессионального пути [Текст] / Ю. П. Поваренков // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. - 2008. - Т. 1. - № 2. - С. 139-144.
6. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. - Саратов: СГСЭУ, 2013. - 400 с.
7. Поваренков, Ю. П. Противоречия в развитии личностных черт педагога в период учебно-профессиональной деятельности [Текст] / Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко // Ярославский педагогический вестник. - 2015. - № 2. - Том II (Психолого-педагогические науки). - С. 174-180.
8. Толочек, В. А. Профессиональная пригодность субъекта: ретроспектива и перспектива оценки [Текст] / В. А. Толочек, Л. В. Винокуров // Акмеология. - 2006. - № 1. - С. 70 - 81.
9. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. - 464 с.
10. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Логос, 2007. - 192 с.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ №15-06-10290 "Системогенетическая концепция профессионального становления и сопровождения личности на современном этапе социально-экономического развития общества"

УДК 159.9

СОВРЕМЕННЫЙ ВУЗ КАК ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА

Сысоева Е.В.

асп. кафедры педагогики и психологии ВолГУ (Россия, Вологда)

В статье рассматривается понятие "субъектность", его механизмы и условия формирования в вузе. Представленность атрибутивной проекции в индивидуальном сознании преподавателя обуславливает его готовность или неготовность к субъект-субъектным отношениям со студентом. Опережающая педагогическая поддержка личностного развития студента призвана создать условия в вузе для проявления субъектности студента.

The article describes the term "subjectness", its methods and conditions for development at universities. Attributive projection in individual consciousness of University teachers determines their willingness or unwillingness to subject-subject relations with a student. Advanced pedagogical support of students' personal development provides creating conditions for subjectness display of a student at universities.

Ключевые слова

Субъектность, опережающая педагогическая поддержка, атрибутивная проекция, субъект-субъектные отношения.

Subjectness, advanced pedagogical support, attributive projection, subject-subject relations.

Цель данной статьи - показать возможности вуза быть пространством развития субъектности студента и выявить степень готовности преподавателей строить со студентами субъект-субъектные отношения. Пространство вуза традиционно рассматривается его субъектами как место получения, хранения и передачи знаний, как сообщество ученых, преподавателей и студентов. Однако современный вуз, кроме того, является открытой исследовательской системой, учебным и научным центром, нацеленным на удовлетворение образовательных потребностей человека, семьи, общества и государства. В статье 69 ФЗ "Об образовании в РФ" цель высшего образования трактуется как "подготовка высококвалифицированных кадров в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии" [4]. Все это непосредственно влияет на становление субъектности обучающихся. Субъектность является сущностной характеристикой личности, поэтому

преподавателю вуза следует рассматривать студента в качестве субъекта деятельности. А.В. Брушлинский утверждает, что быть субъектом, то есть творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути, значит, - инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфической человеческой активности - творческой, нравственной, свободной [1]. Также субъектность является особенным свойством и способностью человека к самодетерминации. Субъектность связана с понятием "самодетерминация", которое представляет собой редкий объект исследования ввиду сложности его структуризации и выявления содержания его критериев (спонтанность, креативность и др.). Под самодетерминацией мы понимаем умение человека делать выбор. Исследователь Г.В. Залевский считает, что развитие субъектности необходимо для преодоления углубленной тенденции отчуждения личности, что является не только глобальной проблемой, но и серьезной угрозой сохранения человека как биосоциальной структуры [2]. Самодетерминацию считают стартовой точкой процесса развития. По мнению исследователя J.M.Fischer, самодетерминация имеет сущностное сходство с моральным (нравственным) развитием: личность развивается в направлении от эгоизма к универсальности [5].

Механизмом развития субъектности служит рефлексия. Под рефлексией психологи понимают осмысление, оценивание, сравнение и корректирование своей деятельности, самодетерминирующая основа субъектной саморегуляции. Развитие субъектности студента является предметом нашего исследования, поскольку психологи называют период студенчества "основным кризисом идентичности" (Э. Эриксон), "критическим переходом к взрослости" (О.В. Сулимина), а главным новообразованием юношества считают развитие самосознания (Т.Н. Бандурка). Однако границы периода юности (ранней взрослости) очень размыты: 21-25 лет (D. Bromley), 17-25 лет (D. Birren), 20-25 лет (E. Ericson), 20-40 лет (G. Craig). Думается, что причины размытости границ - в субъективном восприятии периода расцвета сил человека, проявляющемся в статусе получения образования, специфике полученного опыта. Как показало наше исследование, ценностные ориентиры студента в XXI веке изменились. Хотя сохраняются исходные сущностные черты (отношение к себе, к другому, к учебе, к будущей профессии), но качественные и количественные характеристики меняются. Так, например, романтизм сменяется жестким прагматизмом, происходит изменение профессиональной мотивации, ценностных характеристик и т.д.

С другой стороны, не у всех преподавателей в их индивидуальном сознании представлена атрибутивная проекция (тенденция воспринимать других людей по аналогии с собой), которая обуславливает готовность/неготовность к субъект-субъектным отношениям между преподавателем и студентом. Причиной отсутствия атрибутивной проекции преподавателя является высокая самооценка и низкая оценка других. Поэтому ценным становится формирование адекватной самооценки преподавателя посредством самодиагностики. Самодиагностика включает выявление и осознание личностных качеств преподавателя, установок и педагогических способностей; диагностических умений (сбор информации об особенностях развития студента, осмысление причин неуспеха в развитии, выявление резервов развития); прогностических умений (понимание мотивов, видение перспектив развития, проектирование индивидуальной программы личностного развития); конструктивных (планирование и подбор методов), организаторских (умение вдохновить, сплотить студенческий коллектив), психотерапевтических (внушить уверенность, реализовать децентрацию, создать ситуацию успеха), координационных умений, контрольно-оценочных и аналитических умений. Среди педагогических условий, способствующих развитию субъектности можно также назвать субъектную «педагогизацию» учебной деятельности. Под «педагогизацией» учебной деятельности мы понимаем передачу части дидактических функций преподавателя студенту. Например, проверка домашнего задания, объяснение нового материала, оценивание ответа одноклассника, организация самостоятельных работ. Опережающая педагогическая поддержка личностного развития студента (на нее мы настраиваем преподавателя) призвана создать условия в вузе для проявления субъектности студента. Поскольку опережающая педагогическая поддержка личностного развития студента представляет собой деятельность по моделированию условий и траектории развития личности студента в перспективе его жизненного определения [3].

В нашем исследовании, проведенном в мае 2014 года, студенты 1 и 2 курсов сельскохозяйственного вуза (57 человек) ранжировали качества, необходимые, с их точки зрения, преподавателю. Первыми по важности студенты выбрали такие качества, как доброжелательность и уважение к студенту. Далее - умение оценивать адекватно; юмор; эрудиция; знание своего предмета; самоуверенность; критичность; настойчивость; и на последнем месте - трудолюбие. Результаты обобщены в таблице 1.

Ранжирование качеств преподавателя

| Качество | Степень важности для преподавателя |
|----------------------------|------------------------------------|
| доброжелательность | 1 |
| уважение | 2 |
| умение оценивать адекватно | 3 |
| юмор | 4 |
| эрудиция | 5 |
| знание своего предмета | 6 |
| самоуверенность | 7 |
| критичность | 8 |
| настойчивость | 9 |
| трудолюбие | 10 |

Студенты также описали среднестатистического преподавателя вуза. По их мнению, это амбициозный человек 35-45 лет, занимающийся научной деятельностью, с высокой самооценкой, не особо вникает в проблемы студентов, аккуратен в одежде, дисциплинирован. Исследование показало, что личностные качества преподавателя студенты оценивают выше, чем профессиональные качества. Возможно, это связано с тем, что понятие "личность" глубже и соотносится с понятием "профессиональные навыки" как целое и частность. Причиной может быть то, что личностные качества человека являются основой любой деятельности и взаимоотношений. Мотивация к обучению и личностному развитию находится в прямой зависимости от педагогического таланта педагога. Под педагогическим талантом мы понимаем как педагогические способности (интерес к студенту, педагогический такт и наблюдательность, доступность преподаваемого материала и др.), так и сопутствующие педагогической деятельности качества личности (организованность, самообладание, эмоциональность, сосредоточенность и др.).

Однако, современный вуз характеризуется отстраненностью большинства преподавателей от студента. Чтобы современный вуз мог стать пространством для развития субъектности обучающихся, преподавателю необходимо меняться так, чтобы быть не только высокопрофессиональным специалистом, но и человеком, способным к субъект-субъектному взаимодействию.

Библиографический список.

1. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. - М.: Институт психологии РАН, 1994.-109с.
2. Залевский Г.В. Личность и фиксированные формы поведения.-М.: Издательство "Институт психологии РАН", 2007.-336с.
3. Кевля Ф.И. Педагогические технологии: диагностика, прогнозирование и поддержка личностного развития ребенка.-Вологда: Легия, 2009.-226с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изм. и доп. на 2014г. - Москва : Эксмо, 2014. - 144с.
5. Fischer J.M. Responsibility and Control: A Theory of Moral Responsibility. Cambridge University Press. 1998.

УДК 316.614

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦЕЛИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ**Тарханова И.Ю.**д.пед.н., доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью
ЯГПУ (Россия, Ярославль)**Ардабацкая И.А.**

зам. директора ГБОУ гимназия № 1409 г. Москва

В статье раскрыта синергетическая природа образовательной среды и продемонстрировано соотношение в ней контекстов социализации, обучения и воспитания. Обсуждается роль осознания обучающимися социальных эффектов образования и влияние его результатов на формирование образовательных целей. Описаны результаты анализа образовательных целей взрослых обучающихся, предложен алгоритм организации образовательного процесса, ориентированного на

решение задач социализации.

The article revealed the synergetic nature of the educational environment and demonstrated its relationship to the contexts of socialization, training and education. The role of social awareness studying the effects of education and the impact of its results on the formation of educational purposes. The results of the analysis of the educational goals of adult learners, the algorithm of organization of educational process, based on the solution of problems of socialization.

Ключевые слова

Социализация, образование взрослых, целеполагание.

Socialization, adult education, goal setting.

Современные исследования четко придерживаются позиции, что человек является существом социальным. Будучи частью общества мы приобретаем опыт взаимодействия, который становится частью нашей личности. Интеграция каждого индивида в общество неизбежна, так как именно в этом процессе формируются социально-важные качества, знания, умения, соответствующие навыки. При этом воздействие общества на человека может быть стихийным, а может осуществляться на условиях целенаправленного влияния. Изучение механизмов, технологий, закономерностей и условий последнего составляет психолого-педагогический аспект исследования процесса социализации личности.

Социализация, как заимствованная для педагогики и психологии категория, часто рассматривается в междисциплинарном аспекте. Считается, что данный термин зародился в проблемном поле социологии, в которой еще на рубеже 19 и 20 веков им обозначали процесс развития социальной природы человека и формирования личности под воздействием социальной среды. На сегодняшний день имеется широкий круг исследований, где рассматриваются отдельные виды социализации, такие как нравственная, правовая, экономическая, профессиональная, гражданская, гендерная и другие.

Существующие сегодня определения трактуют социализацию как процесс обретения индивидом социальной природы, во-вторых, все они основаны на принятии в качестве аксиомы положения о способности человека участвовать в социальной жизни. Данные моменты важны для понимания социализации не только в социологическом, но и в психолого-педагогическом контексте.

Образование сегодня можно рассматривать как один из механизмов социального системогенеза является, так как процесс образования включает в себя объединение будущих социальных субъектов на основе общих ценностей и нравственно-этических интегралов. Согласимся с точкой зрения И.Ю. Сундиева и А.Б. Фролова [2], трактующей образование как тончайший синергетический процесс формирования смыслообразов, имеющих не только субъективное динамическое построение, но и являющихся результатом приобретения опыта взаимодействия с психосоциальным экраном общества. Таким образом, социализация является важнейшим аспектом образования, именно «образования» в традиционной для отечественной науке коннотации, отличающейся от английского «education» ориентацией не только на обучение, но и на воспитание личности. Рассмотрение социализации в соотношении с категорией «воспитание», представленное в работах А.В. Мудрика, позволяет рассматривать процесс социализации как совокупность четырех составляющих: стихийной социализации; относительно направляемой социализации; относительно социально контролируемой социализации (воспитания); более или менее сознательного самоизменения человека [1].

В связи с включением категории «социализация» в содержание образовательной практики интересным представляется анализ образовательных целей, которые ставит перед собой личность, в позиций достижения эффектов социализации. Так, в зависимости от жизненной ситуации, образование для человека может быть как средством социальной адаптации, так и средством автономизации, во многом определять пересмотр или даже отказ от освоенного ранее опыта. Мы предлагаем объединить две позиции в определении содержания образовательных целей в контексте социализации: личностно-ориентированные цели (автономизация) и социально-ориентированные (адаптация). При этом автономизирующая составляющая образовательных целей будет заключаться в стремлении обучающегося выражать свои мысли, взгляды, суждения, права, претензии, удовлетворять интересы, потребности, осваивать новые ценности; адаптирующая составляющая будет выражаться в передаче через имеющийся социо-культурный слой естественнонаучных представлений о мире и нравственных построений, формировании социальной идентичности и адекватности социальных субъектов, развитии стремления к содействию общественному прогрессу.

Эффективное целеполагание при этом оказывает помощь при выборе важных ценностных ориентаций, характеризует степень мотивационных побуждений обучающегося, влияющих на его отношение к образовательной деятельности и к жизни в целом.

Целеполагание развивается в процессе приобретения индивидом социального опыта, в том числе образовательного. Поэтому интерес представляют образовательные цели взрослых людей, как результирующая составляющая генезиса данной функции. Рассмотрим специфику образовательных целей взрослых обучающихся, выявленных нами в ходе собеседования при приеме на обучение по дополнительным профессиональным программам. Выборку исследования составили 336 слушателей, обучавшихся на Факультете дополнительного профессионального образования ЯГПУ в 2014-2015 учебном году.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что у взрослых обучающихся преобладают цели профессионального роста (57%). При этом присутствуют как потребности в профессиональном самосовершенствовании, так и потребности в профессиональном продвижении (карьерный рост, рост заработка). Это означает, что стереотип, сформированный в сознании людей, занятых в системе общественного производства, достаточно прочно удерживает понимание образования у взрослых как объективно необходимого дополнительного профессионального образования. Следовательно, профессионально-трудовая деятельность составляет не только ценностно-мотивационное ядро образовательного интереса, но и во многом определяет ведущий тип образования взрослых.

Вместе с тем, у ряда респондентов выражены досугово-ориентированные цели образования: провести время с пользой, отдохнуть от работы (23%). И хотя данный вид потребностей выражен в гораздо меньшей степени, чем потребности роста в профессиональной сфере, их тоже следует учитывать в проектировании содержания дополнительных профессиональных программ.

Интересным представляется и то, что у части опрошенных (9%) вообще нет осознания цели обучения, как правило, это люди которых учиться «прислало начальство», они же потребностей в обучении не имеют и воспринимают обучение как «бесполезное времяпрепровождение». К слову, во время обучения их негативное отношение зачастую меняется, и на выпуске некоторые из них даже заявляют желание освоить еще какие-то образовательные программы.

Итак, мы видим, что четкой идентификации образовательных целей нет даже у взрослых обучающихся, как нет и понимания роли образования в решении жизненных задач (задач социализации), вместе с тем, понимание значения образования для успешности социализации существенно повышает мотивацию к его получению. Поэтому мы предлагаем в качестве алгоритма образования взрослых прохождение обучающимися ряда этапов субъективизации образовательного процесса: 1 этап - целеполагание, осознание своих образовательных потребностей и установок; 2 этап - приобретение слушателями знаний, умений, освоение компетенций, заявленных как дефицитные; 3 этап - формирование у обучающихся ценностного отношения к образовательной деятельности; 4 этап - приобретение обучающимися опыта самостоятельного учебного действия; 5 этап - обучение во взаимодействии, интеграция индивидуального опыта отдельных слушателей в общий социальный опыт [3].

Такой алгоритм позволяет уйти от понимания цели образования взрослых как «повышения квалификации» и позволяет рассматривать в качестве таковой формирование готовности личности к самосоциализации как осознаваемому, целенаправленному, самоуправляемому и конструируемому самой личностью процессу обучения эффективным способом социального взаимодействия. При этом образование становится пространством формирования продуктивного опыта социального взаимодействия, приучает и стимулирует человека привлекать для решения задач самосоциализации средства формального, неформального и информального образования.

Таким образом, можно сделать заключение, что системная интеграция процесса социализации человека и процесса его образования имеет своим целеполаганием получение синергетического эффекта. При этом синергетический эффект в образовании выступает как эффект повышения результативности за счет использования взаимодействия и взаимосвязи различных составляющих образования: обучения, воспитания и социализации.

Библиографический список.

1. Мудрик, А.В. Социализация - возможная социально-педагогическая трактовка [Текст] / А.В. Мудрик // Вопросы воспитания. - 2010. - № 1(2). - С. 79-85.
2. Сундиев, И.Ю. Вторая попытка: необходимость и возможность восстановления социального системогенеза [Электронный ресурс] / И.Ю. Сундиев, А.Б. Фролов // Сайт С.П. Курдюмова:

<http://spkurdyumov.ru/biology/vtoraya-popytka-neobxodimost-i-vozmozhnost-vosstanovleniya-socialnogo-sistemogeneza>. - Дата обращения: 22.08.2015

3. Тарханова, И.Ю. Социализация взрослых средствами дополнительного профессионального образования [Текст]: дис. ... д-ра. пед. наук / И.Ю. Тарханова - Кострома, 2015. - 420 с.

УДК 37.013.77

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

Чеснокова Л.Н.

к.х.н., ст. преп. кафедры естественнонаучных дисциплин
ИвПСА ГПС МЧС России (Россия, Иваново)

Гессе Ж.Ф.

к.х.н, преп. кафедры государственного надзора и экспертизы пожаров
(в составе УНК «Государственный надзор») ИвПСА ГПС МЧС России (Россия, Иваново)

В работе изучен уровень мотивации к учению и проблемы в учебной деятельности студентов первого года обучения. Предлагается оптимизировать учебный процесс с использованием приема мотивирующего вступления в рамках мотивационной модели занятия.

The paper concerns the level of motivation to learning and problems in educational activity of first year students. It is proposed to optimize the educational process using by motivating the entry reception within model of motivational sessions.

Ключевые слова

Учебная деятельность, мотивация, оптимизация учебного процесса.

Educational activities, motivation, optimization of the educational process.

Важной задачей педагогов является разработка и использование системы многообразного стимулирования учебной деятельности обучающихся [2; С. 17].

В работах [3; 5; 6; 10] обсуждается тот факт, что на становление личности студента, его мотивации оказывают влияние такие факторы, как предыстория (характеризующая его до поступления в ВУЗ), сегодняшнее положение и учебная деятельность в ВУЗе, а также жизненные планы будущего специалиста. Уровень обученности зависит как от способностей студента, так и от развития учебной мотивации [9]. Следовательно, изучение особенностей влияния мотивационных установок в учебном процессе является важной задачей для определения эффективных подходов повышения качества учебной деятельности в образовательном учреждении.

В настоящей работе изучение мотивации учебной деятельности проводили по методике, предложенной в [7; С. 296]. В исследовании приняли участие студенты первого курса, обучающиеся по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность», профилю «Защита в чрезвычайных ситуациях». По итогам изучения мотивации учебной деятельности все обучающиеся из числа опрошенных оценивают воздействие преподавателей, как положительное (в среднем 6 баллов из 10 возможных). 20 % респондентов имеют проблемы в обучении в ВУЗе по специальности из-за не информированности о выбранной профессии (не соответствие ожиданий действительности), отсутствия психологического консультирования по вопросам профессиональной ориентации до поступления в академию, слабо развитой речевой коммуникации. Порядка 40% студентов оценивают свои способности к обучению в академии как средние. Остальные респонденты имеют хорошие способности к обучению (3 балла из 10 возможных).

Для конкретизации проблем в учебной деятельности студентов использовали методику, приведенную в [8; С. 495]. Трудности в обучении 60% студентов связывают в основном с отсутствием систематичности в обучении; с отсутствием сознательного регулирования своих действий и поступков, направленных на преодоление сложившихся стереотипов поведения, внутренних препятствий, таких как лень, страх, недостаток знаний и навыков; с отсутствием профессиональной направленности учебного материала некоторых дисциплин (как правило, у молодых преподавателей); с медленной адаптацией к новым условиям обучения; с недостатком педагогического опыта некоторых преподавателей.

Такие причины выявленных трудностей, как систематичность в обучении, регулирование своих действий и поступков, следует отнести к вопросу самоорганизации деятельности студента. Авторами [1] определена связь самоорганизации с мотивацией учебной деятельности. Таким образом, проведенные исследования показывают несколько направлений корректирующей работы для

преподавателей: работа по стимулированию студентов к учению и совершенствованию своего педагогического мастерства. Резервы стимулирования студентов к учению обширны, притом стимулирование учения студентов – сложный и многоуровневый процесс.

Для решения задач по мотивации учебной деятельности студентов авторы [4; С. 66] рекомендуют на занятиях отдать предпочтение задачам средней сложности, так как мотивация результата в этом случае бывает самой большой, при этом вероятность успеха достигает 50%. Однако средний уровень сложности задач для разных студентов различен. По этой причине необходимо дифференцировать обучающихся на группы в зависимости от промежуточных результатов обучения. При этом в группе сходных шансов на успех создаются лучшие условия для мотивации результата, возникает ситуация конкуренции. При планировании и проведении занятия педагогу необходимо учитывать и то, что студенты с низкой мотивацией предпочитают работать регулярно (ежедневно, еженедельно) с планом работы.

Одним из путей оптимизации учебного процесса студентов по той или иной дисциплине, является разработка мотивационной модели занятия [9]. Компонентом такой модели может являться прием мотивирующего вступления, которое основательно связано с темой занятия, сообщения. Примерами мотивирующих вступлений являются: 1) «Отнесение к личности». Что интересует студента, что его касается, что соответствует его опыту, что для него актуально, то и становится важным. 2) «Отнесение к ситуации». Если студенты вместе пережили какое-то событие, если они чувствуют при этом свое единение, то включение этого события в материал занятия является эффективным. 3) Вступления под лозунгом «иначе, чем ожидалось». Ошеломление во вступлении возбуждает внимание студентов, удивление порождает любопытство, вызывает интерес. 4) Вступления с проблемой. Активность студентов возбуждается благодаря постановке трудно решаемой задачи, проблемы. 5) Вступления с подходящей цитатой.

Таким образом, в настоящей работе проведено изучение уровня мотивации к учению и проблем в учебной деятельности студентов первого курса. Некоторые трудности в обучении, испытываемые студентами относятся к области самоорганизации их деятельности, которая в свою очередь связана с учебной мотивацией. В рамках обсуждаемой в литературе мотивационной модели занятия, по нашему мнению, можно использовать прием мотивирующего вступления. В целом, изучение мотивационных установок студентов ВУЗа составляет важный компонент в оптимизации подготовки высококвалифицированных специалистов.

Библиографический список.

1. Воробьева, М.А. Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов. / М.А. Воробьева // Педагогическое образование в России. - 2012. - № 6. - С. 184-188.
2. Гликман, И.З. Спецкурс по педагогическому стимулированию: Учеб.-метод. пособие для руководителей школ и студентов педагогических вузов / И.З. Гликман. - М.: Школьные технологии, 2008. - 192 с.
3. Гордеева, Т.О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Психологический журнал. - Том 35, № 4. - 2014. - С. 96-107.
4. Мелецинк, А. Инженерная педагогика: практика передачи технических знаний / А. Мелецинк. - М.: МАДИ(ТУ), 1998. - 185 с.
5. Пакулина, С.А. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза / С.А. Пакулина, С.М. Кетько // Психологическая наука и образование. - 2010. - № 1. - С. 1-9.
6. Резник, С.Д. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности: Учеб. пособие / С.Д. Резник, О.А. Вдовина. Под ред. д-ра экон. наук, проф. С.Д. Резника]. - 3-е изд., доп. и перераб. - М.: ИНФРА-М, 2014. - 361 с.
7. Симонов, В.П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров: Учеб. пособие / В.П. Симонов. - М.: Вузовский учебник, ИНФРА-М, 2015. - 320 с.
8. Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика высшей школы / Л.Д. Столяренко [и др.]. - Ростов н/Д: Феникс, 2014. - 620 с.
9. Томашевский Н.И. Мотивации личности студента в учебном процессе / Н.И. Томашевский, Л.А. Гринчишин, А.Н. Кириллов, И.М. Завражная, Н.М. Кучеренко // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания. - 2008. - № 6. - С. 71-75.
10. Чапская, Я.М. Педагогическая технология формирования профессиональной направленности у обучающихся в вузах ГПС МЧС России / Я.М. Чапская // Ученые записки. - № 7(77). - 2011. - С. 171-175.

ПРОБЛЕМЫ ПОРОЖДЕНИЯ ТИПОВЫХ ФОРМ КОНТРОЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Яшин А.Д.

д.ф.-м.н., доцент, профессор кафедры прикладной математики МГППУ (Россия, Москва)

Дунаев Д.А.

директор колледжа информационных технологий УдГУ (Россия, Ижевск)

В статье предложен подход к порождению типовых форм контроля образовательных результатов обучающихся на примере математических задач и вопросов в автоматизированных тестирующих системах. Каждая задача анализируется на предмет наличия схем ее решения, способов генерации подобных задач, возможности автоматизированной проверки ответа при произвольном формате исходных данных и записи результата решения, что позволит исключить внешние затруднения ученика в процессе тестирования.

This paper proposes an approach to the generation of standard forms of monitoring of educational outcomes of students on an example of mathematical problems and issues in automated testing systems. Each task is analyzed for the presence of schemes to solve it, ways to generate such problems, the possibility of automated check response in any format of input data and write the result of decisions that would eliminate the external difficulties in the process of student testing.

Ключевые слова

Типовая математическая задача, открытый тест, алгоритм порождения, алгоритм проверки ответа.

A typical mathematical task, opened test, an algorithm of generation, a checking algorithm.

Заявленные в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) требования к выпускнику (компетенции) предполагают наличие новой системы контроля и оценки образовательных результатов студентов ВУЗов. Рубежный и итоговый контроли включают в себя тестирование, состоящее из банка различных типовых задач (далее речь пойдет только о математических задачах для открытых тестов, когда ученик сам вводит ответ).

В настоящее время, как правило, берется типовая задача, ее параметрам придаются конкретные значения, затем предлагается либо выбрать правильный ответ из нескольких предложенных, либо найти ответ самостоятельно и внести его в ответное поле. Отметим несколько недостатков такого способа:

1) При некоторых комбинациях параметров решение вообще может не существовать. Пример: прямые, заданные уравнениями общего вида, $A_1x + B_1y = C_1$, $A_2x + B_2y = C_2$ при случайном выборе коэффициентов могут оказаться параллельными, т.е. сама постановка задачи оказывается некорректной. При некоторых других комбинациях коэффициентов прямые могут слиться в одну. Можно сказать, что при случайном выборе явных параметров задачи теряется контроль над ситуацией.

2) Даже когда решение единственно, ответ может выражаться «неприятными» числами. Например, точка пересечения двух прямых может оказаться вроде «117/59; 81/59». Это создает трудности в процессе тестирования, поскольку основные усилия студента расходуются на действия, не связанные с целью самой задачи.

3) Также возможна ситуация, когда решение существует, но допускает разные формы записи. Например, в тригонометрических уравнениях или системах линейных алгебраических уравнений общего вида с бесконечным множеством решений. Это создает трудности при автоматизированной проверке ответа.

4) Не каждая задача при произвольных коэффициентах может быть решена стандартными алгоритмами. Пример: разложение многочлена на неприводимые множители над полем действительных чисел. Теория говорит, что любой многочлен над полем \mathbf{R} раскладывается в произведение линейных множителей и квадратичных множителей с отрицательными дискриминантами. Однако практическое разложение на множители означает необходимость явного определения корней многочлена, которые по теореме Абеля для многочленов 5-й степени и выше в общем случае невыразимы в радикалах.

5) Есть задачи, ответом к которым должна быть функция, например, вычисления производной или первообразной. При создании тестовой системы, первое, что приходит в голову - дать для вычисления производной функцию, а ответ хранить внутри системы. Проверка решения предполагается сравнением эталонного ответа с ответом, вводимым учеником. Пример:

$(\sin^2 x)' = 2\sin x \cos x$ - берем как эталонное решение. Ученик вводит $\sin 2x$ - тоже правильный ответ, т.к. $\sin 2x \equiv 2\sin x \cos x$. Однако такой подход требует алгоритма для распознавания тождественности выражений в элементарных функциях, какового не существует в принципе.

Для включения конкретной типовой задачи в тестирующую систему требуется:

- ответить на следующие вопросы: при каких условиях решение существует, сколько их, каковы возможные формы представления, каковы принятые способы получения результата студентами;

- выбрать внутренние параметры, с помощью которых вычисляются исходные данные задачи.

По возможности оценить области изменения исходных данных в зависимости от изменения внутренних параметров. Желательно, чтобы исходные данные получались псевдослучайно порожденными (на основе анализа требований);

- проанализировать выбранную схему порождения задачи на *полноту*: любой ли численный пример задачи может быть порожден по этой схеме? Если полную схему подобрать не удастся, можно строить *частичные* параметрические схемы;

- выбрать процедуру проверки ответа ученика: прямое сравнение с шитым ответом, проверка ответа по условиям задачи.

Проиллюстрируем вышесказанное на следующих примерах.

Пример 1. Найти точку пересечения двух прямых на плоскости. Прямые заданы уравнениями общего вида $A_1x + B_1y = C_1$, $A_2x + B_2y = C_2$. Входные условия: первые два коэффициента каждого уравнения одновременно не равны 0 (условие осмысленности уравнений), коэффициенты при неизвестных не пропорциональны (условие пересечения прямых). Далее выбираем точку $(x_0; y_0)$ - будущую точку пересечения (с удобными, т.е. небольшими по модулю целочисленными координатами). Далее вычисляем $C_1 := -A_1x_0 - B_1y_0$, $C_2 := -A_2x_0 - B_2y_0$.

Пример 2. Для разложения вещественного многочлена над полем \mathbf{R} можно использовать серии $x^n - 1$, $x^n + 1$, $x^{2n} - x^n + 1$, $x^{2n} + x^n + 1$, ...

Пример 3. Для сравнения функций можно применять метод контрольных точек: хранить набор значений функции в нескольких контрольных точках. Сосчитать значения функции, введенной студентом, и сравнить с эталонным набором. Если в какой-то контрольной точке функция не определена или ее значение не совпадает с эталонным (с нужной погрешностью), то ответ объявляется неверным. Возможно возражение: «Есть вероятность, что система зачтет неверный ответ». Во-первых, вероятность этого уже при двух контрольных точках представляется ничтожной. Во-вторых, даже если так получится, тестирование производится по целому ряду задач и оценивается по системе достаточного процента для зачета. В этом случае одна задача, неправильно зачтенная в пользу ученика, в общей статистике практически ни на что не влияет. Можно сказать, что система должна работать *корректно*, т.е. правильный ответ она обязана зачесть. *Полнота* в этом смысле представляется слишком сильным требованием.

Отдельного рассмотрения требует вопрос разработки автоматизированной системы тестирования, удовлетворяющей требованиям указанным выше.

В данной работе рассмотрены проблемы формирования оценочных средств предметных образовательных результатов студентов.

Рассматриваемые подходы к созданию оценочных средств могут быть базисом при построении системы контроля метапредметных и личностных результатов обучающихся. И в то же время эта система должна рассматриваться как мягкая (плохо формализуемая), что является предметом дальнейшего исследования.

Принятые в издании сокращенные наименования учреждений

| | |
|---------------------------------------|--|
| АКПТД | Архангельский клинический противотуберкулезный диспансер |
| БарГУ | Барановичский государственный университет |
| БашГУ | Башкирский государственный университет |
| БГПУ | Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка |
| БГУ | Белорусский государственный университет |
| БОРБИЦ РНИУП «Институт радиологии» | Филиал «Белорусского отделения Российско-белорусского информационного центра по проблемам последствий катастрофы на Чернобыльской АЭС» РНИУП «Институт радиологии» МЧС Республики Беларусь |
| ВитГУ | Витебский государственный университет им. П.М. Машерова |
| ВМА | Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова |
| ВолГУ | Вологодский государственный университет |
| ВЮТ | Воронежский юридический техникум |
| ВЭПИ | Воронежский экономико-правовой институт |
| ВятГГУ | Вятский государственный гуманитарный университет |
| ГАГПУ | Горно-Алтайский государственный педагогический университет |
| ГАПМ | Государственная академия промышленного менеджмента им. Н.П. Пастухова |
| ГБОУ | Государственное бюджетное образовательное учреждение |
| СОШ | Средняя общеобразовательная школа |
| ГБУЗ НИИ ККБ | Государственное бюджетное учреждение здравоохранения «Научно-исследовательский институт - Краевая клиническая больница № 1 им. проф. С.В. Очаповского» |
| ГрГУ | Гродненский государственный университет имени Янки Купалы |
| ГУЯО ЦОККО | Государственное учреждение Ярославской области «Центр оценки и контроля качества образования» |
| ГЦРО | Городской центр развития образования |
| ИвГУ | Ивановский государственный университет |
| ИвПСА ГПС МЧС России | Ивановская пожарно-спасательная академия Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий |
| ИПКП БГУ | Институт повышения квалификации и переподготовки Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина |
| ИПП | Институт психологии и образования |
| ИП РАН | Институт психологии Российской академии наук |
| ИПС РБ | Институт пограничной службы Республики Беларусь |
| ИУО РАО | Институт управления образованием Российской академии образования |
| ИЭАУ | Институт экономики и антикризисного управления |
| КГМУ | Курский государственный медицинский университет |
| КГУ им. К.Э. Циолковского | Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского |
| КГУ им. Н.А. Некрасова | Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова |
| КГПУ | Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева |
| КПИ | Краснопереконский психоневрологический интернат |
| КубГУ | Кубанский государственный университет |
| КФУ | Казанский (Приволжский) федеральный университет |
| МАОШ | Муниципальная автономная общеобразовательная школа |
| МДОУ | Муниципальное дошкольное образовательное учреждение |
| МосГУ | Московский гуманитарный университет |
| МОУ СОШ | Муниципальное образовательное учреждение |

| | |
|--|---|
| | средняя общеобразовательная школа |
| МГППУ | Московский городской психолого-педагогический университет |
| МГПУ | Московский городской педагогический университет |
| МГУ | Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова |
| МИОО | Московский институт открытого образования |
| МГУДТ | Московский государственный университет дизайна и технологии |
| МИРЭА | Московский государственный университет информационных технологий, радиотехники и электроники |
| МООУ СШИ | Муниципальное общеобразовательное оздоровительное учреждение санаторная школа-интернат |
| МГПУ | Московский педагогический государственный университет |
| МПСУ | Московский психолого-социальный университет |
| МФЮУ | Московский финансово-юридический университет |
| МЭСИ | Московский государственный университет экономики, статистики и информатики |
| НГУ | Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского |
| НИУ ВШЭ | Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» |
| НЧГТТИ | Набережночелнинский государственный торгово-технологический институт |
| ОГМУ Минздрав РФ | Омский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации |
| ОГУ | Оренбургский государственный университет |
| ОмГУ | Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского |
| ОНФ | Общероссийский народный фронт |
| ОрГУ | Орловский государственный университет |
| ПГУ | Псковский государственный университет |
| ПИ РАО | Психологический институт Российской академии образования |
| ПИУ РАНХиГС | Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина |
| при Президенте РФ | Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации |
| РАНХиГС | Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации |
| РАО | Российская академия образования |
| РГПУ | Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена |
| РГСУ | Российский государственный социальный университет |
| РЭУ | Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова |
| СПБ ГБУК «Межрайонная централизованная библиотечная система им. М.Ю. Лермонтова» | Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение культуры «Межрайонная централизованная библиотечная система им. М.Ю. Лермонтова» |
| САФУ | Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова |
| СВГУ | Северо-Восточный государственный университет |
| СГИК | Самарский государственный институт культуры |
| СГУ | Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского |
| СПАПДПО | Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования |
| СПБГУ | Санкт-Петербургский государственный университет |
| СПВИ ВВ МВД России | Санкт-Петербургский военный институт МВД России |
| ССЭИ | Саратовский социально-экономический институт |
| ТГТУ | Тверской государственный технический университет |
| ТюмГУ | Тюменский государственный университет |

| | |
|--------------|--|
| УдГУ | Удмуртский государственный университет |
| УрГПУ | Уральский государственный педагогический университет |
| ХКИППКСПО | Хабаровский краевой институт переподготовки и повышения квалификации в сфере профессионального образования |
| ЦПЭИ СНЦ РАН | Центр психолого-экономических исследований СНЦ РАН |
| ЧГУ | Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова |
| ЧГПУ | Чувашский государственный педагогический университет |
| ЯВВУ ПВО | Ярославское высшее зенитное ракетное училище противовоздушной обороны (военный институт) |
| ЯГПУ | Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского |
| ЯрГУ | Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова |
| ФГКУ МО РФ | Главный военный клинический госпиталь им. Н.Н.Бурденко Министерства обороны Российской Федерации |

Научное издание

Системогенез учебной и профессиональной деятельности

Часть II.

Психология учебной деятельности и готовности к обучению

Психология творческого мышления и коммуникативной компетентности
на основе системогенетического подхода

Психологическое консультирование в учебной и профессиональной деятельности:
системогенетическое направление

Системогенетический подход к целеобразованию

Материалы

VII Международной научно-практической конференции

20 - 22 октября 2015 года

Подписано в печать 10.10.2015. Формат 60х90/8.
Объем 55,7 печ. л. Тираж 250 экз. Заказ № 77.

Отпечатано Издательство ООО «Агентство Литера»
150040, г. Ярославль, ул. Володарского, д. 101